

María Elena Ortiz / Eduardo Fabara
María Sol Villagómez / Lucía Hidalgo
Coordinadores

La formación y el trabajo docente en el Ecuador



Universidad Politécnica Salesiana

La formación
y el trabajo docente
en el Ecuador

*María Elena Ortiz, Eduardo Fabara,
María Sol Villagómez, Lucía Hidalgo
(Coordinadores)*

La formación y el trabajo docente en el Ecuador



2017

La formación y el trabajo docente en el Ecuador

*María Elena Ortiz, Eduardo Fabara,
María Sol Villagómez, Lucía Hidalgo
(Coordinadores)*

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

Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Grupo de Investigación en Políticas
Curriculares y Prácticas Educativas (GIPCYPE)
Grupo de Investigación "Educación
e Interculturalidad" (GIEI)

Derechos de autor: 051394
Depósito legal: 005909

ISBN: 978-9978-10-276-3

Tiraje: 300 ejemplares

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

Impreso en Quito-Ecuador, septiembre 2017

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Prólogo	07
Presentación	11
Conferencias Magistrales	15
Apuntes acerca del trabajo en la Universidad y en la Escuela	17
<i>Rosario Badano</i>	
Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP (2007 - 2008)	31
<i>Leonardo Izurieta Chiriboga</i>	
Investigaciones y ensayos	47
La formación para la docencia en el Ecuador.....	49
<i>Eduardo Fabara Garzón</i>	
Principios en la formación integral de profesores universitarios. ¿Un desafío para Ecuador?.....	67
<i>Rebeca Castellanos</i>	
El fracaso de la formación docente	83
<i>Jorge Villarroel Idrovo</i>	
Perspectivas de cambio en la educación básica y en el bachillerato	99
<i>Carlos Paladines</i>	
Los factores asociados al aprendizaje, la formación y el trabajo docente: una mirada desde el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo).....	117
<i>Magaly Robalino Campos</i>	

Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente	133
<i>María Sol Villagómez</i>	
Currículo en acción de lenguaje y matemáticas en los primeros años de la Educación General Básica ecuatoriana	155
<i>María Elena Ortiz</i>	
Análisis de los límites y posibilidades que ofrece la normativa legal vigente en el Ecuador para la educación de personas con discapacidad desde una perspectiva ecológica funcional y de desarrollo.....	173
<i>Miriam Gallegos</i>	
Desafíos en el trabajo docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede – Ibarra	189
<i>Verónica Mantilla</i>	
Trabajo y organización docente en el Ecuador actual	203
<i>Edgar Isch</i>	
Condiciones laborales y de salud de las y los docentes del Ecuador, 2011-2012	219
<i>Elba Morales, Roxana Palacios - Autores</i>	
<i>María Merchán y José Parra- Colaboradores</i>	
Contribuciones Especiales	257
El carácter social de la educación en lo ignaciano y latinoamericano.Claves éticas-antropológicas para un humanismo personalista	259
<i>Agustín Ortega</i>	
Padres emprendedores	273
<i>Segundo Toledo, Miriam Arcentales</i>	

Prólogo

La publicación del segundo libro de la Red ESTRADO Ecuador constituye un hito relevante en la historia que comenzó a escribirse en el año 2012 y da cuenta de la preocupación por poner en circulación en el espacio público los debates que se van generando en este ámbito de construcción colectiva que integra la Red Latinoamericana de Estudios de Trabajo Docente (Red ESTRADO).

La Red ESTRADO se ha ido consolidando a lo largo de sus 17 años de existencia gracias a las contribuciones de las investigadoras, de los investigadores y de las y los docentes que desarrollan, en sus instituciones académicas y sindicales, estudios sobre la realidad educativa latinoamericana, y a los espacios de intercambios que se establecen en los seminarios nacionales e internacionales de la Red.

En estos espacios, los temas vinculados con las políticas destinadas a regular la formación y el trabajo docente han adquirido un lugar relevante en el escenario que se abrió en América Latina con el cambio de siglo y la asunción de los denominados gobiernos de “nuevo signo” y/o democrático-populares en la región. Desde esta perspectiva, el caso de Ecuador es muy interesante para el análisis de la educación dado que, por un lado la política educativa se enmarca en la “Revolución Ciudadana” y en el principio del “Buen Vivir”, principio plasmado en la Constitución, basado en el concepto ancestral del “Sumak Kawsay”, y por otro, se han implementado en los últimos años políticas de regulación del trabajo docente a través de la evaluación del desempeño, que son objeto de fuertes cuestionamientos por las lógicas de cuño neoliberal que la sustentan. En este contexto, asistimos, al igual que en otros países de la región, a las tensiones que se generan entre las viejas y las nuevas formas de construcción de la política pública en el campo educativo, tema que recorre los trabajos que integran la presente publicación.

El recorrido de los temas a partir de diversos enfoques abren numerosos interrogantes y reflexiones sobre los problemas relativos a la formación y al trabajo docente.

Un conjunto de interrogantes refieren a los espacios de formación: ¿Dónde formar a los docentes?; ¿qué características asumen los procesos de formación en los Institutos y en las Universidades?; ¿cómo establecer nuevas institucionalidades sobre la base de lo construido? También surgen interrogantes respecto de las orientaciones que asumen los procesos de formación continua, de los fundamentos, diseños curriculares para la formación y de los programas de habilitación pedagógica para graduados no docentes.

La formación de los profesores universitarios desde la mirada de la profesión académica como objeto de estudio, constituye otro de los aspectos relevantes que se presentan en la publicación, que abre nuevas perspectivas tanto para el estudio de las instituciones universitarias como de las características específicas que asumen los procesos formativos en estos ámbitos.

Otro conjunto de interrogantes surgen frente a los desafíos que enfrentan la formación y el trabajo docente a partir de las denominadas políticas de inclusión implementadas en algunos países de la región y a las tensiones que se generan con los imaginarios, sentidos y prácticas que circulan en las instituciones educativas.

Los informes de resultados de los operativos de evaluación de la calidad y de los factores asociados, suscitan, allá de los cuestionamientos a este tipo de instrumentos, numerosas reflexiones respecto de la formación de las y los docentes, de su desarrollo profesional y de las condiciones de trabajo enfocados desde la perspectiva de los aprendizajes de los estudiantes.

La educación intercultural, constituye otra de las entradas para pensar no sólo la propuesta curricular sino también las políticas educativas y el lugar de las y los docentes y de sus organizaciones sindicales en la definición de la política pública.

En un contexto de fuerte cuestionamiento a las y los docentes, y de desvalorización de sus saberes, los trabajos que aquí se presentan aportan elementos para enriquecer el debate sobre la formación y el trabajo docente desde múltiples perspectivas que dan cuenta de la necesidad de avanzar en la producción de conocimiento sobre nuestras realidades, lo que constituye una de las apuestas principales de la Red ESTRADO. Como sujetos políticos implicados en la transformación social, buscamos reflexionar creativamente sobre nuestras realidades,

para poder contribuir, en términos de una “Epistemología desde el Sur” (De Sousa Santos, 2009) a un diagnóstico crítico del presente que tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para el “Buen Vivir” y para una sociedad más justa y libre.

Dalila Andrade Oliveira
Myriam Feldfeber
Coordinadoras Generales de la Red ESTRADO

Bibliografía

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Presentación

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red ESTRADO), que cuenta con 15 años de existencia, contribuye al desarrollo del debate político y de investigaciones sobre el trabajo docente en el contexto nacional y latinoamericano, por medio del intercambio entre investigadores/as. Los intercambios incluyen investigaciones y publicaciones conjuntas, listas de correo electrónico, sitio web y especialmente la organización de seminarios nacionales e internacionales en los diferentes países en los cuales la Red se encuentra.

El capítulo de ESTRADO en Ecuador se constituyó en 2012. Se han realizado tres encuentros-seminarios y se ha producido un libro que incorpora parte de las ponencias y estudios presentados en esos eventos. La Red ESTRADO por ser un espacio abierto a la reflexión educativa y pedagógica que centra su atención en la cuestión docente se nutre de diversas miradas y puntos de vista sobre esa temática.

Este segundo libro recoge los trabajos y ponencias presentadas en el tercer encuentro internacional de la Red Capítulo Ecuador realizado en julio (12,13 y 14) de 2016, con la temática “La cuestión docente en el Ecuador de los últimos 10 años”. Los ejes sobre los cuales se discutió y dialogó en el Seminario fueron los siguientes:

- Perspectiva histórica de la profesión docente en el Ecuador
- Trabajo y organización docente
- Políticas públicas y profesión docente
- Experiencias de trabajo docente

Para la Red Estrado-Ecuador profundizar sobre los procesos ocurridos en los últimos diez años en la educación ecuatoriana y su incidencia en la profesión y el trabajo docente se constituía en un tema prioritario, toda vez que el Ecuador ha transitado por una serie de transformaciones que provocan miradas diversas y tensiones respecto las definiciones de la política educativa pública en torno a la cuestión docente (trabajo, formación y profesión docente).

El Seminario tuvo la particularidad de contar con la participación de expertos invitados de Argentina, Costa Rica, Perú, y Ecuador, como también se contó con la presentación de trabajos seleccionados a partir de una convocatoria abierta a investigadoras/es y académicos/as de la educación. La selección de trabajos exigió la presentación de un manuscrito inicial que fue evaluado por pares ciegos.

Entre los participantes al Seminario se contó con la presencia de diversos sectores: academia, docentes de instituciones educativas de todos los niveles, investigadoras/es, estudiantes universitarios y del gremio docente.

El libro incluye catorce artículos organizados en tres secciones: conferencias magistrales, formación y trabajo docente y contribuciones diversas. La multiplicidad de posiciones que se exponen en los artículos refleja la mirada plural sobre el tema del III Seminario organizado por la Red ESTRADO capítulo Ecuador y realizado en Quito el 12, 13 y 14 de julio de 2016. Los planteamientos, análisis sobre el tema son de responsabilidad de cada autor/a, se fundamentan en sus investigaciones y puntos de vista.

La primera sección está compuesta por las conferencias: 1) Apuntes acerca del trabajo en la Universidad y en la Escuela. 2) Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP (2007 - 2008).

La segunda sección recoge diversas investigaciones y ensayos: 1) La formación y trabajo docente en el Ecuador. 2) Principios en la formación integral de profesores universitarios. ¿Un desafío para Ecuador? 3) El fracaso de la formación docente. 4) Perspectivas de cambio en la educación básica y en el bachillerato. 5) Los factores asociados al aprendizaje, la formación y el trabajo docente: una mirada desde el TERCE (tercer estudio regional comparativo y explicativo). 6) Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. 7) Currículo en acción de lenguaje y matemáticas en los primeros años de la Educación General Básica ecuatoriana. 8) Análisis de los límites y posibilidades que ofrece la normativa legal vigente en el Ecuador para la educación de personas con discapacidad desde una perspectiva ecológica funcional y de desarrollo. 9) Desafíos en el trabajo docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede – Ibarra. 10) Trabajo y organización docente en el Ecuador actual.

11) Condiciones laborales y de salud de las y los docentes del Ecuador, 2011-2012.

La tercera sección incluye los trabajos: 1) El carácter social de la educación en lo ignaciano y latinoamericano. Claves Éticas-Antropológicas para un Humanismo Personalista. 2) Padres emprendedores.

La Red ESTRADO capítulo Ecuador espera con este libro contribuir a la reflexión sobre el trabajo y la profesión docente en nuestro país y que los aportes de cada autor y autora permitan profundizar el debate educativo.

María Elena Ortiz
María Sol Villagómez
Coordinadoras de la Red ESTRADO Ecuador

Conferencias Magistrales

Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela

María del Rosario Badano¹
badanorosario@gmail.com

Introducción

Quiero agradecer la presencia de cada uno de Uds. en este Seminario, que posibilita la producción prevista en las diferentes mesas y paneles acerca de la formación y trabajo docente en sus diferentes perspectivas en los últimos años.

Cabe señalar que estoy desde los inicios de Red ESTRADO en Argentina en el 2000. He seguido, sostenido y producido seminarios nacionales y he participado en eventos internacionales con la convicción de que esta conversación continental es tan urgente como necesaria. En ella vamos encontrando conceptos, miradas y posibilidades, compartiendo tantos horizontes de trabajo, búsqueda, producción y obstinada esperanza, por lo que estoy orgullosa de estar aquí.

Provengo de una provincia –microespacio– de dos universidades públicas del interior, de Paraná, Capital de la provincia de Entre Ríos. De un paisaje de ríos y pájaros, jacarandaes y cuchillas. De una historia pedagógica ligada al inicio de la formación de maestras y maestros en el país. Una trabajadora con profundas convicciones acerca de la educación. Es en la propia Escuela Normal “José María Torres” donde desarrollo el trabajo de Decana.

Este encuentro propone dos categorías centrales: Formación y Trabajo Docente, mediadas por la reflexión que ordena y organiza el pensamiento en el contexto de los últimos diez años.

1 Mg. En Investigación Científica. Prof. Superior en Ciencias de la Educación. Uner. Argentina. Profesora titular ordinaria en el área de investigación educativa y seminarios de tesis Investigadora cat. 2 en universidades públicas tanto en grado como postgrado. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Me detendré brevemente en indicar que la reflexión posibilita, entre otras cosas, disponer el pensamiento y la acción en relación a la producción y generar posiciones críticas frente a los riesgos de dominación y/o inercia cultural.

Luego desarrollaré varios puntos acerca de cómo se ha reconfigurado el Trabajo Docente en el período mencionado.

La clave narrativa de esta presentación se centra en las políticas públicas del contexto argentino y latinoamericano; las tensiones entre los procesos de inclusión y exclusión, los desafíos de la formación y el trabajo docente, como las batallas culturales que libramos al interior de la universidad, los institutos de formación docente y la escuela para la construcción de buenos sentidos.

Desarrollo

Reflexionar sobre el campo de la formación y del trabajo nos invita al estudio de explorar la dialéctica del pensamiento construido. Las fuentes de legitimación de los lugares institucionales, las demarcaciones disciplinares y del mundo social por señalar algunos aspectos sobre los cuales trabajar, como de los indicios del por-venir.

Ser reflexivo 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.

Es, por lo tanto, un proceso político; tiene direccionalidad, focaliza su acción; su práctica transforma a los sujetos y a la cosa pública de la que se ocupa e interviene.

Es en este proceso político, que no es personal sino plural, en el que la reflexión impregna la acción.

El contexto normativo en la última década

Los últimos diez años, que son más que una fecha, habla de una densidad política en un tiempo histórico, habla de la palabra situada y

de las batallas culturales que se emprenden y se desarrollan para que la educación sea un derecho.

Como clave para leer el contexto, observamos que en América Latina, se presentaron nuevos escenarios que implicaron modificaciones de las políticas hegemónicas de los años 90, en las condiciones de los procesos de formación y trabajo docente.

Argentina, especialmente, transitó una etapa donde se instalaron ideas y se diagramaron políticas públicas en educación que permitieron recomponer los efectos devastadores de las políticas neoliberales y neoconservadoras en educación.

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, marca un cambio sustancial a partir de entender la educación como un derecho y no como un servicio. Este es un avance que cobra mayor relevancia al darle centralidad al Estado en la garantía de ese derecho. Se garantiza, se amplía, se incluye.

Las políticas socio educativas tales como la ampliación de la obligatoriedad, la atención de las trayectorias escolares, los procesos de integración, la asignación universal por hijo, la promoción asistida en la unidad pedagógica, la extensión de la jornada escolar y el Plan FiNEs entre otras, constituyen luchas por la igualdad.

Quien no estaba, regresa, al que no podía ingresar se le abre la puerta, la escuela registra la trayectoria escolar centrada en el aprendizaje y posibilidades individuales, al niño que queda solo en el contexto social se le genera una propuesta educativa con extensión de jornada.

Este nuevo escenario reconfigura el trabajo docente, la cultura escolar, movilizandando prácticas y saberes de los diferentes actores como desafíos en la formación, no sin tensiones y esperas.

Uno de los desafíos, el de repensar la función pedagógica de la escuela y el sentido de la educación, así como los principios de igualdad, inclusión y justicia social desplazan el abstracto universal por la palabra, idea, acción geopolíticamente situada con sujetos concretos y prácticas que tienen que ser revisadas.

Lo invisible se torna visible. Cada relato, investigación, comunicación, nos hablan, tal como señala Catherine Walsh, de un color, un olor, un dolor y tiene un color, que sólo habitándolos es posible conocerlos.

Es en la carnadura de este conocimiento donde se encuentra una hermenéutica que posibilita tanto la acción como la transformación. Lo

que estoy argumentando es que los procesos históricos, institucionales, disciplinares y pedagógicos se transforman en posicionamientos cruzados donde es posible leer lo específico.

Transformación cultural y trabajo docente

Este texto que di en llamar *Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela*, nos enfrenta a una compleja relación de diferentes miradas, perspectivas y prácticas. Contextos constituidos y constitutivos de las relaciones que mantenemos al interior de las instituciones como trabajadoras de la educación y que se han sentido interpeladas por las políticas públicas. Los significados que nos desafían a partir de ellas y se visibilizan en acciones disputando sentidos, tanto en el trabajo como en la ciudadanía.

Esta relación problemática no es nueva, lleva las marcas de los diferentes momentos históricos, en que la cultura, el trabajo docente y el sentido de la educación se colisionan, dan la espalda o se buscan en un camino común.

La primera tarea, parafraseando a Gramsci, es reconocer las huellas cargadas de marcas que han atravesado a la educación y a los cuerpos de cada una de nosotras desde la constitución misma del estado-nación. Discursos y perspectivas que habitan aun hoy el centro del ideario educativo. Representaciones y significados que han tapado y destapado desigualdades y posibilidades, como también han actuado de coraza en las embestidas más feroces del Banco Mundial en la década del 90.

Hilos de la historia

En los últimos cuarenta años, con la implementación de las políticas neoliberales durante la última dictadura cívico-militar, se libraron batallas culturales a partir de la fuerza y el genocidio de ideas unidireccionalmente en la que se alimentó la resistencia, que se pudo expresar de diferentes maneras. La política de los 80, de la recién llegada Democracia (en 1983), fue el revés de la trama anterior en términos de libertades y conquista de libertades. La marca liberal respecto del Estado, que el Estado no se metiera. Así, la batalla cultural se centró en la participación y en volver a registrar al otro, a construir con él, a escucharlo sin sospecha.

En los 90 estábamos muy lejos de cualquier idea de bien común. Ha sido largamente analizado el periodo que recuperó lo más ancestral del individualismo, la eficiencia y las credenciales de tal manera que el otro volvió a desdibujarse.

En Argentina y América Latina, post crisis del 2001, se presentan nuevos escenarios que implican modificaciones en las condiciones de los procesos de formación y trabajo docente.

En la Argentina, como en varios países de la región, transitamos del 2003 al 2015 una etapa donde se instalan ideas y se diagraman políticas públicas en educación que tienden a recomponer los efectos devastadores de las políticas neoliberales y neoconservadoras en educación.

Pero la puesta en práctica de estas políticas en las instituciones producen resistencias, malestares que activan los imaginarios y representaciones más tradicionales del sistema educativo en los que aún persisten ideas y prácticas de exclusión y discriminación social y educativa; como también por otra parte, se producen nuevos modos de asumir estos retos. Ponen en jaque las representaciones que como sabemos es lo más difícil y lento de poner en cuestión. Estas no actúan en el imaginario sino que tienen efectos en las prácticas, construyen y deconstruyen sujetos y posibilidades.

A continuación intento analizar algunos de los retos y desafíos que se presentan:

Del universal magisterio a la sujeta histórica y política que soy

La categoría magisterio tan cargada de historias y sujetos impen-sados, de propósitos y augurios, posibilita reconocernos como parte de un sector y a la vez alberga desde nuestra perspectiva vacíos tanto teóricos como políticos.

El desprendimiento de lo concreto a lo universal es una operación política en que lo primero se aleja y dificulta su conocimiento en particular, querer encontrar las respuestas a las preguntas de hoy es casi imposible. Ese universal que contiene en algún sentido explica a través de teorías como procesos evolutivos naturales y la batalla se centra en cómo dialoga con la intensa realidad de hoy en esas construcciones históricas, sociales y culturales.

Este universal niega por ejemplo, las condiciones de origen de nuestros estudiantes, la pobreza, las trayectorias y también las producciones e inteligencias que se presentan. Quiere decir esto que pertenecemos a esta época, que contiene memorias de otras épocas, dialogamos con ellas y sus desafíos que son de este momento histórico y de pronto tenemos herramientas que son de épocas pasadas, las que nos dieron en un momento éxito.

Entonces este tránsito crítico de búsqueda de horizontes de sentido, de quiebre de un sentido común ilustrado, tiene que ver en cómo nosotras, como parte de este colectivo, nos asumimos como sujetas históricas y políticas. Condición primordial para el ejercicio del trabajo docente. Los primeros pasos se dan en la formación, en la construcción histórico política de la profesión.

Si nos asumimos como sujeta política podemos modificar esta realidad. Es la condición primaria del docente y cumple una función social que es ineludible, que está cargada de sentido, que es compleja, complicada, heterogénea, multidimensional, y todas las cosas que le queramos poner.

No estoy demandando nada épico. No estoy levantando una cosa en la que cual uno tenga que ser otra para hacerlo, construir las perspectivas para poder relacionarnos con esta realidad que es tan dura, tan complicada, tan adversa, tan sin respuesta, y con tantas preguntas.

Y de esas preguntas, cuáles son las más densas con las que nos tenemos que quedar, y cuáles son las que se podrán ir resolviendo, cuáles son las que necesito para esta condición, y cuáles son con las que me entretengo para no ocuparme de las verdaderas preguntas. Cuáles son las preguntas intolerables. Y me dirán ustedes, ¡ay, qué fácil es decirlo desde ahí! No. Es un ejercicio en una profesión que califica la respuesta correcta y escasamente habilita la pregunta que quiere saber.

Asumimos, junto a Sousa Santos, que el mayor desafío del pensamiento crítico no se trata solo de un nuevo pensamiento crítico sino sobre todo de una nueva manera de producir conocimiento.

La batalla que describimos considera el pensar complejamente para intervenir situadamente.

La política pública se encuentra con un colectivo que expresa temor al cambio, la denuncia como bandera y la criticidad como rumbo. Reproducción y producción, un ciclo que nos encadena

Quisiera que pudiéramos pensar qué sucede en las escuelas cuando estas políticas se transforman en líneas de acción e interpelan el trabajo, las organizaciones y las creencias.

Al menos podemos tomar nota de las resistencias construidas entre razones y sinrazones, desganos, descreimientos y también frustraciones que actúan como cinturón protector muchas veces de la inercia del trabajo y la producción.

Esta inercia suele expresarse en un discurso docente de alto voltaje crítico que marca una suerte de mirada estática sin poder vernos en movimiento y advertir cuáles serían los indicios de futuro en este presente incompleto y desigual.

En tal sentido, es necesario reconocer que también operan de manera combinada otras maneras de expresión. Resistencias que no sólo significan la denuncia y la crítica al modelo dominante, sino también la proposición de sentidos diferente con respecto a la idea del trabajo docente y la del educador como productor social de saberes.

Todas las matrices patriarcales, las maneras de orden y discriminación todo el tiempo juegan respecto de la raza, la preferencia sexual, el origen, la discriminación, dentro de la escuela y en las propias relaciones y vínculos que se establecen.

Realizar un trabajo reconstructivo de reflexión y acción en el que el sentido común se ponga en cuestión, implican crear un buen sentido al interior de nuestras instituciones y de nosotras mismas.

Pensar desde otra perspectiva el propio trabajo docente y el sentido de la formación, dejando de atribuirle connotaciones negativas a la habitabilidad cotidiana, permitirá habilitar otros modos de vivir las escuelas, a partir de la potencia del hacer sin asfixiarse en el discurso de la crisis y las instituciones. Entre la novedad –que nos impone incesantemente en las aulas– y la urgencia de situaciones que demandan respuestas inmediatas es posible elaborar alternativas, porque si bien es verdad que hay formas destituyentes en el acontecer institucional, es posible configurar aconteceres instituyentes.

En buen romance el sentido político de las prácticas necesariamente se reconfigura con el sentido político de representaciones al interior de la escuela y de esta dialéctica dependen las reconfiguraciones posibles.

La segunda batalla con nosotras mismas es poder en nuestro tiempo dialogar con la política pública y transitarla en clave de resistencia y posibilidad.

De la tarea de enseñar a la deconstrucción del discurso de “no estar preparada”

Transitar estas tensiones en el cotidiano escolar, permite que muchas veces el docente pierda el sentido de la formación, y por ende, esta situación se transforme en malestar que termina consumiendo el deseo de la tarea educativa, atribuyéndose una función instrumental de enseñanza, con el riesgo de convertirse en un técnico que a partir de ciertos dispositivos prefijados enseña a leer y escribir, sumar y restar.

La escuela es uno de los lugares donde los rostros de la infancia aparecen en el lugar más indefenso, una niñez que nos mira y reclama a un mundo adulto algún tipo de respuesta. Entonces maestras, profesoras y directivos se desempeñan en un trabajo y en una cotidianeidad, que muchas veces también nos excede, que no necesariamente sabemos qué hacer lo que reviste el mayor de los respetos a los trabajos que realizan en las más variadas y severas condiciones.

Sin embargo numerosos colegas manifiestan “no estamos preparados para esto”, como si el campo profesional fuera un campo de aplicación y no de producción, se construye una alteridad subalterna respecto de la realidad y el tiempo histórico que vive.

La construcción de las miradas es la que en muchas ocasiones nos convence que no estamos preparadas, miradas que seleccionan y jerarquizan, que revelan y develan. Esas miradas. Esas miradas, cargadas de teorías, detectan a su vez impotencias y posibilidades. La pregunta central es qué miradas nos preparan para la inclusión universal de todos los que tienen que estar en el jardín, escuela primaria, secundaria o universidad.

En la medida en que la posibilidad del estudio y reflexión, en ese campo profesional en que cada uno se desenvuelve y vuelve a ordenar lo ya hecho, con otra priorización, convencidas de la inclusión encontra-

mos algunas pistas y caminos a la demanda/interpelación a situaciones sociales concretas.

La gran batalla cultural es contra el sentido común de las ideologías del status quo instalado en nuestras instituciones y prácticas. Es decir, si hay hegemonía, es porque hubo batallas victoriosas, donde la fuerza de la empiria en condiciones de desigualdad y al amparo de las instituciones verificaba las tesis. La hegemonía, corazón del conflicto requiere traducir, también la voz del otro, retomar sus valores o marchar hacia la construcción de lo común. En este sentido, exige más disposición a una hermenéutica de la conversación que a la contundencia de la repetición de un slogan.

Mucho de lo que se denomina batalla cultural se dirime en formas de emancipación a largo plazo, en la politización –de las prácticas, ideas y narraciones– antes que la adopción rápida de las camisetas o el trastrocamiento inmediato del discurso que se combate.

En este punto intento señalar la necesidad de producir profesional y creativamente reconfigurando el propio trabajo docente como el gran detector de posibilidades.

De las políticas que encarnan en educación y subjetividades que se construyen en el trabajo docente

La inclusión se juega en este punto un lugar indiscutible, la escuela constituye un lugar que puede evitar la desintegración, es el espacio social en que se redefinen integraciones, se construyen y juegan identidades entre otras.

Educamos en el nivel primario y secundario para una alfabetización y construcción de ciudadanía, en la universidad para generar profesionales e intelectuales críticos.

Lo interesante es que no hemos renunciado como condición humana a vivir y tener una mejor sociedad. Sociedad mejor en la aspiración que cada uno sea “un alguien”, quien ingresa a la escuela ya es un alguien, que se transforma en sujeto a partir de que lo nombramos y lo reconocemos en lo público.

La escuela es un gran organizador simbólico de la realidad, es productora de subjetividad, en ella se redefine la relación del sujeto con la sociedad.

Porque junto con el nombre, está la norma, tan discutida y peleada en determinados momentos históricos, pero tan necesaria para construir un sujeto. Esa norma, no sólo externa que marca en un lugar de no norma, sino de su proyección interna, posibilita manejar tiempos y espacios, horas y días, producciones y reproducciones.

Una conclusión a esta altura es que trabajamos con un derecho, que es el derecho a la educación, que a partir de la construcción de éste se construyen saberes y ciudadanías. Que el derecho es universal y el concepto de universal es para todos y a veces molesta, porque aquí el universal es tan concreto que porta olor y color, dolores y ausencias, justamente donde en la construcción de subjetividades la escuela puede fortalecer.

Que ese lugar es un lugar que aloja y discrimina, que intenta producir pero que reproduce, un lugar que intenta ser habitable y a veces no lo es. No es habitable a veces para nosotros mismos, ¿no?

Ahora bien, la Formación Docente necesita constituirse entonces en un espacio/ recorrido capaz de posibilitar herramientas para la propia constitución subjetiva, capaz de interpelarnos a reflexionar sobre nuestras propias posiciones subjetivas y lo que ello comprende, el lugar del poder en nuestros cuerpos, en la constitución del dispositivo escolar, en las determinaciones sociales, curriculares y en la toma de decisiones. Quizá el sentido sartreano nos provoque y nos convoque a pensar que la Formación Docente es un lugar de interpelación para poder abordar *qué hacemos con lo que han hecho de nosotros*.

En este apartado analizamos de cómo la necesaria relación asimétrica construye subjetividad y de cómo los sectores más vulnerables necesitan ser sujetos de esta inclusión.

La batalla que se plantea acerca de la heterogeneidad problemática y la homogeneidad tranquilizadora

Otro gran desafío educativo al interior de esta enunciación, es que hemos escuchado “es que este grupo es muy heterogéneo”, como si eso significara una carencia y una dificultad. Pero también, lo quiero decir con todo el respeto la ilusión del uno nos habita.

También implica una inquietud de nosotros, que estamos parados al frente, solitariamente, que es un tema que lo planteo desde hace tiempo, que no puede ser que el dispositivo escolar siga siendo de

alguien y no de algunos de alrededor. Que ese escenario se diversificó, que el aula, como la vida, como la sociedad, como este grupo que está acá participando de este Seminario, es necesariamente heterogéneo. Cada uno escucha lo que quiere, cada uno enfoca su interés en lo que puede, y el discurso único se parcializa o estalla en los pedazos posibles.

Pero esa ilusión del uno, homogéneo, todos iguales, todos para el mismo lugar, no existe más que en un imaginario que no hemos podido poner suficientemente en cuestión. En la búsqueda del uno nos perdemos el plural, y al perder el plural no advertimos la vigorosidad de lo que es lo distinto, lo diferente, y por qué será diferente.

Nos perdemos la pregunta de ¿por qué es así?, que es una pregunta comprensiva, abierta, democrática y que es una pregunta militante.

Que seamos distintos en el país o Latinoamérica no es un problema, tampoco que haya tantas regiones, culturas y lenguas. Esto es así. Y a partir de esa situación cómo generamos una comunicación que no es mi comunicación, sino nuestra comunicación. Pensar el uno o el par que nos distingue es un reduccionismo que a la pobre maestra le complica la vida, no al chico. Porque el chico después tendrá otra vida, otras cosas, hará de lo suyo lo que puede, no se si lo que quiere, pero lo que puede o dejan. Pero a la primera que empobrece es a la que está de este lado del mostrador.

Estoy hablando de un sentido más democrático, sobre el que hay un intercambio plural en el cual una situación se produce como nueva. Lo que estamos intentando producir son nuevas miradas sobre nosotras mismas primero, sobre el género, sobre la desigualdad, el poder en fin sobre la tarea que realizamos.

Aquí reclamamos una mirada que construya al otro en su singularidad y que lo heterogéneo de lo desviado o raro se construya en riqueza diversa a ser explorada.

Docencia trabajo de mujeres

La historia de la educación es la historia de mujeres que sus prácticas y discursos han sido inaudibles. En la Escuela Normal de Paraná, donde trabajo, su historia ha estado ligada al silencio de las voces femeninas que poblaron de prácticas y discursos y creyeron en la fuerza transformadora de la educación desde las primeras maestras norteamericanas, que con su ética protestante a cuesta se atrevieron

a la distancia y al paisaje, al idioma y la cultura: Sara Eccleston, Mary Graham, Jenny y Edith Howard y ya en el siglo XX las que generaron discursos alternativos al normalismo como Celia Montoya, Luz Vieyra Méndez y Beatriz Boch por nombrar solo algunas.

La educación con perspectiva de género implica la formación de la nueva personalidad, del individuo nuevo, sobre la base de la igualdad entre los géneros, buscando alternativas que le permitan acceder de manera igualitaria a los servicios que brinda el sistema educativo, sin discriminación, ni exclusión.

El currículo educativo tiene que trabajar con los estereotipos y promover la aceptación de la diversidad. La educación sobre la Perspectiva de Género busca atender la desigualdad que enfrentan los estudiantes en el ambiente escolar y en la sociedad. Educar en esta perspectiva, implica deconstruir ideas estereotipadas que recurren a la discriminación y la violencia. Los estereotipos fomentan la discriminación y afectan las relaciones sociales entre las personas.

Somos mujeres que trabajamos con mujeres que tendemos lazos de solidaridad y nos hacemos cargo de los estereotipos sociales sobre nosotras.

La incorporación de la perspectiva de género es tan necesaria como urgente, porque todavía en la escuela a través de los textos, del currículum oculto, se producen prácticas sexistas que invisibilizan a las mujeres y las sitúan en una posición inferior a la del hombre, de subordinación.

No lo hemos podido hablar y poner en palabras que este cuerpo sexuado que se expresa con sus ideas y no con sus polleras y el largo de las mismas. Que este cuerpo sexuado, varón, mujer, siente determinados clamores y determinados amores que suceden no sólo desde el punto de vista sexual, sino con la carga amorosa que implican todas las relaciones.

De este cuerpo estoy diciendo esta mente.

Hasta aquí analicé y propuse lo siguiente:

- Que el trabajo docente no permanece inmóvil ante los cambios epocales, sociales y políticos.
- Que la construcción de la alteridad se presenta como central en las políticas de inclusión y democratización social.

- Que el otro no es una variable a ajustar en el uno, que tiene tradición y permanencia. Que ese otro vive en múltiples presentes y es más que una carencia.
- Que la reflexividad sobre la mirada inclusiva abre la posibilidad de desechar el “no estar preparada”.
- Que existe sororidad entre nosotras y el trabajo con el género nos emancipa. Y que la politicidad e historicidad son la base de cada uno de estos requerimientos.

Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP (2007-2008)

Leonardo Izurieta Chiriboga¹
¹lich29@gmail.com

*Para poder construir un futuro,
es importante estudiar el pasado
y entender el presente*
(Cordeiro, 2007).

Introducción

El eje organizador de este tercer seminario de la Red Estrado "Capítulo Ecuador" implica una visión retrospectiva de la formación y el trabajo docente en el Ecuador de la "Revolución Ciudadana". El tema entraña exigencias técnicas, por un lado y, por otro, aristas políticas no sólo de lo educativo, sino también de lo cultural, de lo familiar, de lo económico y financiero y aún de las relaciones entre los poderes del Estado redefinidas desde el nuevo constitucionalismo que primó en Montecristi.

Esa presentación se aproximará más a las aristas políticas del eje organizador, en cuanto responderá a uno de los lineamientos definidos para ella desde la organización a saber que "la información que yo diera como ex Director de la Formación Docente en el Ministerio de Educación en el primer año de esa década "podría ser un elemento de mucha trascendencia en el análisis del tema (...) por las dificultades y

1 Sociología organizacional: Especialista. Universidad de Leuven, Bélgica. Profesor designado, UASB. Asesor académico, Rectorado UTE.

problemas que tenía que soportar la formación docente al inicio de este período (...) y por sus fortalezas, cualidades y expectativas”.

En cuanto a los lineamientos técnicos, en la primera parte de mi presentación he tratado de recuperar memorias pasadas, tarea en la que soy poco ducho por lo que les agradezco por adelantado las críticas a esas memorias inevitablemente incompletas.

En la segunda parte, esbozaré una proyección de lo aprendido en la DINAMEP de 2007 para la formación docente desde el 2017 en adelante para un Ecuador sumido en la incertidumbre por el año electoral que se ha iniciado ya, por la ausencia auto anunciada del Ec. Rafael Correa en esa contienda, por la existencia de activos nacionales pignorados por una deuda que los convierte en pasivos, por las ventas –también ya anunciadas– de otros activos desvalorizados.

Al contrario de lo que podría parecer, un cierto grado de incertidumbre nos puede retar y dinamizar, así como la certidumbre completa de que todo lo hemos hecho muy bien sólo nos puede conducir al inmovilismo, a repetir el mismo modelo y obtener los mismos resultados.

LA DINAMEP 2007-2008

¿Un punto de arranque para la revolución educativa?

Me hice cargo de esa Dirección el 1 de febrero del año 2007. En reuniones previas con el Ministro de Educación presenté un esbozo de reestructura institucional de la DINAMEP en función de los nuevos enfoques sobre la formación docente inicial y sobre el mejoramiento profesional, apoyado en un pre-diagnóstico de la situación de esa Dirección (Izurieta, 04.1997 y 8.1998).

Aprobado ese esbozo por la autoridad nominadora, inicié mi gestión con entrevistas personales a cada funcionario para identificar su perfil profesional, sus fortalezas para la reestructuración prevista y su actitud frente a mi nominación. Este paso era crítico puesto que intentaría inaugurar el estilo corporativo de gobierno que equilibrara los intereses individuales de los funcionarios con los propósitos institucionales, en lugar del estilo de administración clásica verticalista, clientelar y concentrador del poder en la cúspide (Izurieta, 2005).

Ya lo había practicado años antes en un centro educativo privado y con resultados positivos. Pero esta vez fracasé en el intento al pretender implantarlo en una institución de funcionarios públicos burocratizados que tenían al reglamento como norma suprema y a la red clientelar como mecanismo de sobrevivencia (Izurieta, 07.2010). Este re-enfoque respondía al convencimiento de que sólo el estilo de gobierno colaborativo es coherente con la concepción del estudiante como sujeto de sus aprendizajes, del docente como administrador de los espacios de aprendizajes, como corresponsable de la marcha del centro educativo y como sujeto del derecho civil de autoorganización (Izurieta, 07.2010).

En este marco presenté la propuesta de restructuración de la DINAMEP (Izurieta, 03.2007). Insistí en que no se trataba ni de una “socialización”² ni de una imposición, sino de una propuesta borrador que debía ser reformulada corporativamente. Luego de clarificar conceptos, se formaron grupos de estudio, valoración y propuestas para la sub dirección de acompañamiento a los ISPED y para la de perfeccionamiento profesional del talento humano del Ministerio de Educación (Izurieta, 12.08.2007). Pero para comprender mejor lo que expondré luego conviene recordar la constitución estructural de la DINAMEP en el 2007.

Su estructura institucional

La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional era una instancia especializada del Ministerio de Educación con dos líneas de acción: la de mejoramiento profesional para los recursos humanos (hoy talento humano) del Ministerio de Educación (directivos, funcionarios y docentes en activo) y la formación de docentes para el nivel básico (escuela) impartida por los Institutos pedagógicos³ (Izurieta, julio 2002).

-
- 2 Las “socializaciones” son una estratagema del estilo concentrador de gobierno por el que la autoridad comunica a la población objetivo sus decisiones bajo la careta de consulta. Son muy parecidas a los “bandos” de las monarquías medievales en Europa.
 - 3 Sólo en el año 2002 los Ministros de Educación y de Bienestar Social aprobaron el Referente curricular para la educación inicial de 0 a 5 años el cual tardó varios años en ser operativizado por el MEC sobre todo porque proponía un currículo desescolarizado difícilmente asimilable por los directivos y funcionarios del MEC enfocados en la formación escolarizada.

En consecuencia, estructuralmente la DINAMEP tenía dos divisiones verticales y dos equipos de funcionarios horizontalmente incommunicados al mejor estilo de la administración empresarial clásica de Taylor y Fayol. Este rasgo de identidad de la dirección en mención era fuente de discriminación entre las dos divisiones, ya que los responsables de los ISPED administraban muy a su favor las visitas a los Institutos y los respectivos viáticos.

Este desequilibrio entre las dos divisiones degradaba el clima laboral de toda la Dirección. Degradación que se corregiría –así lo esperaba ingenuamente– con el estilo de gobierno cooperativo el cual abriría las relaciones horizontales entre las dos direcciones y la participación de todos en las obligaciones y en las prebendas. El Ministro abortó este saneamiento del clima institucional al aceptar la renuncia firmada –en blanco– por el Director cuando su posesión, ya que el cambio de perspectivas intelectuales y enfoques emocionales ligados al estilo de gobierno exigían un tiempo de gestación directamente proporcional a la duración de las prácticas verticalistas que se había venido viviendo en la DINAMEP y en todo el sistema educativo nacional. El cambio de estilo de gobierno pretendió ser sólo el primer paso político previo al reenfoque técnico de la DINAMEP.

En lo técnico, la LOES 2000 conceptuó a los Institutos Tecnológicos como centros de formación para el nivel operativo, en contraposición al tercer nivel dedicado a la formación para desempeñarse como profesionales de una disciplina con formación científica básica, y al cuarto nivel destinado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización en un campo de la ciencia (Art. 44).

La legislación citada consagró implícitamente enfoques formativos y organizacionales marcados por las siguientes características que eran ya a-históricas en la primera década del presente siglo:

- Los profesionales de los niveles técnico y tecnológico serían puramente operativos, y estarían sometidos laboralmente a los profesionales de tercer nivel a los que apoyarían en operaciones técnicas y tecnológicas: mientras menos pensamiento autónomo tuvieran más cotizados serían.
- La estructura descrita obedecía a la organización taylorista del trabajo y a una marcada división entre ejecución dependiente sin pensamiento, y alta dirección soportada con desarrollo del

pensamiento. Este enfoque había sido ya descartado por la sociedad del conocimiento⁴ y –sin embargo– en lo fundamental se reproduce en el Capítulo I del Reglamento General Académico aprobado por el Consejo de Educación Superior (CES) el 2013 (CES, .2015).

Los funcionarios que organizaban y supervisaban los cursos y talleres de mejoramiento profesional tenían como beneficiarios inmediatos a los directivos y funcionarios del Ministerio de Educación y de sus dependencias nacionales y provinciales. Sus beneficiarios finales eran los centros educativos que dependían de ellos y los ciudadanos que demandaban su atención. Por lo tanto, para organizar los cursos y talleres de mejoramiento profesional, los funcionarios de la DINAMEP tenían que diagnosticar, en primer lugar, las necesidades de los ciudadanos y los planteles que demandaban los servicios de los funcionarios del MEC. Igualmente, el criterio último para evaluar el impacto de esos programas debía medirse por la oportunidad, la rapidez, la exactitud, el buen trato y la gratuidad con las que se satisfacía a esas necesidades, y no por el número de participantes en los cursos y talleres.

Igualmente, los funcionarios que acompañaban a los directivos, administrativos y docentes de los 29 Institutos hispano hablantes tenían como beneficiarios inmediatos a los bachilleres que aspiraban a devenir docentes de la educación básica y de la inicial oficializada el 2002 (L. Izurieta Ch., Julio 2002) en lugar de la preescolar y la parvularia, y como beneficiarios finales a los niños y niñas de la educación básica y a los infantes⁵ de la educación inicial. Por lo tanto, para planificar sus servicios, los supervisores de los ISPED debían diagnosticar, en primer lugar, las necesidades de desarrollo integral de los “infantes” de la inicial, y de los niños y niñas de la básica. Igualmente, la validez de sus servicios y de la de los ISPED debía medirse finalmente por el grado de desarrollo integral de los “infantes” y de los niños y niñas de la básica atribuibles exclusivamente a los procesos del respectivo Instituto ya que hay otros

4 El Informe para segundo debate de la Ley Orgánica de Educación Superior presentado al Presidente de la Asamblea Nacional el 6 de mayo del 2010 reproduce en lo fundamental las disposiciones arriba criticadas de la LOES del 2000.

5 “Infans”: el que no maneja aún el lenguaje articulado.

factores que no dependen ni del docente ni del centro educativo, sino del entorno social, familiar y aun del mismo niño.

Propuesta para la formación inicial de los ISPED (Izurieta, 08.2007 y 03.2008)

Los ISPED, y los funcionarios que desde la DINAMEP los supervisaban, adolecían de ciertas incoherencias inconscientes en lo curricular (Izurieta, L., 27.08.2007). El choque se daba entre un itinerario de formación por asignaturas fragmentadas en el más puro estilo analítico cartesiano⁶ y las exigencias de la visión sistémica de principios del siglo XX, de la complejidad de Edgar Morin de finales del siglo XX y del diseño curricular por competencias que obligaba a generar –en los estudiantes– competencias complejas integradas.

Los enfoques citados exigían una organización curricular por proyectos inter-disciplinarios administrados por personal técnico y docente con visiones globalizadoras de las que carecían tanto los funcionarios de la DINAMEP como los docentes de los ISPED de 2007.

El trabajo por asignaturas en los ISPEDS hizo que los funcionarios de la DINAMEP toleraran que un porcentaje significativo de docentes –sobre todo de las grandes ciudades– permanecieran tiempo parcial en la institución educativa, y hacía intolerable la exigencia de un tiempo completo indispensable para el trabajo académico por equipos docentes.

La solución de las incoherencias curriculares descritas debía pasar por la aceptación política de las teorías de sistemas y de la complejidad y la puesta en marcha de las siguientes innovaciones:

- Diseñar el programa curricular por proyectos integrados, con gerencia por proyectos de estudiantes, de recursos humanos, de infraestructura y financiera.
- Organizar al recurso humano por equipos integrados a proyectos o al aprendizaje por problemas.
- Asegurar la permanencia –en los ISPED– del Recurso humano a tiempo completo.

6 El modelo por asignaturas ha sido refrendado por el CES por medio de la sección 5.1 de la “Guía metodológica para la presentación de proyectos de carreras” (CES, 2015), según la cual los tecnológicos deben contener hasta 30 asignaturas.

- Aceptar las consecuencias de este rediseño en la infraestructura, el equipamiento, en los costos y en su financiación.

Los funcionarios de la DINAMEP y los Rectores que los administraban eran los llamados a impulsar estas innovaciones en los ISPED. Pero estos últimos en el 2007 dedicaron todo su esfuerzo a integrarse a la Educación Superior (IES), y lo lograron pese a la oposición del Director en funciones de la DINAMEP que preveía una pérdida de espacio de los mismos cuando tuvieran que relacionarse con la Universidad Nacional de Educación gerenciada por el Ministerio de Educación y cuyo primer diseño presentó la DINAMEP al Ministro a inicios del año 2008. Allí se proponía una sola sede universitaria regida por el Ministerio de Educación con filiales especializadas –también dependientes del Ministerio– conformadas por institutos superiores pedagógicos que cumplieran ciertos requisitos de calidad.

La división de mejoramiento profesional

Como anticipo a la discusión del nuevo modelo, el Director se dirigió a los responsables del mejoramiento profesional en los siguientes términos:

Por un simple salto de la aguja del viejo reloj de pared entramos en el siglo XXI y con él a una sociedad del conocimiento sin ética. En ella veníamos cabalgando al menos desde hace dos décadas sin mucha conciencia.

Los adolescentes de pelo largo, las adolescentes de pelo corto y los niños de mensajes sintéticamente cifrados nos llamaban “caducos” aunque sólo tuviéramos 35 años, y niñas de cuarto de básica decían a su maestra: “Profe, lo que Usted enseña ya no está ni en el internet. Actualícese, por fa”.

Con ellos tenemos que construir una sociedad dinámica del conocimiento con ética por la vida. Pero ¿cómo hacerlo si fuimos formados para administrar la estabilidad, para controlar la ética con el reglamento convertido en férula, para “enseñar” (es nuestra seguridad), para medir el grado de repetición de nuestros alumnos (es nuestro poder) y para apropiarnos de lo público?

No nos queda sino acompasar nuestros pasos al acelerado ritmo de nuestros estudiantes y a los veloces cambios de conocimientos, de actitudes, de valores a riesgo de seguir caminando por fuera del

presente. Más aún, a Ustedes les corresponde avizorar el futuro y definir las exigencias de puesta al día de –al menos– 130 000 profesionales de la educación nacional (Izurieta. 03.2007).

Diagnóstico de la oferta a esa fecha

En el modelo aplicado en ese entonces se evidenciaba inadecuación entre la oferta de cursos presenciales y las necesidades de actualización profesional y de desarrollo personal de los beneficiarios concretos del sistema educativo, en sus nichos institucionales y culturales específicos.

Entre las causas de esa inadecuación se descubrieron las siguientes (Izurieta, 03.2007):

- La DINAMEP organizaba el calendario anual y contrataba a terceros para que ofrecieran los cursos sin un diagnóstico afinado de las necesidades funcionales de las dependencias en las que trabajaban los beneficiarios.
- Al organizar el calendario anual para el personal de los centros educativos se lo hacía al margen de sus necesidades en sus nichos culturales específicos.
- En esos contextos era imposible hacer análisis de costo-beneficio desde las mejoras científicas, técnicas y actitudinales de quienes seguían los cursos, lo cual convertía los egresos en gastos antes que en inversiones.
- El modelo presencial, encargado a terceros y sin diagnósticos suficientes de las necesidades cambiantes de los puestos ocupacionales, era incapaz de preparar para adecuaciones rápidas a los cambios de los intereses y necesidades de los escolares y la escuela concretos.

Era indispensable armar un sistema que permitiera orientar la oferta de los cursos a la satisfacción de las necesidades de los puestos ocupacionales en sus entornos reales, que permitiera evaluar el impacto de esos cursos en el mejor desempeño ocupacional de los funcionarios medida por la satisfacción de sus destinatarios, y que facilitara los análisis de costos beneficios.

Respuesta a los problemas diagnosticados

Luego de procesar colaborativamente las falencias del modelo presencial, se presentó a los funcionarios de la DINAMEP un modelo alternativo que diera respuesta a las debilidades detectadas (Izurieta, 07.2008).

Se estudió la posibilidad y las ventajas de que la División respectiva organizara programas permanentes de desarrollo del talento a todos los recursos humanos del sistema educativo y los ofreciera por medio de una plataforma virtual. Ella debía permitir que cada beneficiario ingresara libremente y sin horario fijo a los cursos de su conveniencia laboral y de su interés personal elaborados a partir del diagnóstico de las necesidades contextualizadas de los respectivos puestos ocupacionales y orientados a desarrollar las destrezas exigidas por el puesto en sus contextos reales. En el caso en el que fueran necesarias actualización en soportes teóricos, estos debían estar supeditados al saber hacer, ya que se trataba de perfeccionamiento para el desempeño eficaz y eficiente en el respectivo puesto ocupacional.

Esto debía obligar a que las actividades y las metodologías del aprendizaje “on line” se orientaran hacia la adquisición de destrezas para la respuesta rápida, satisfactoria, eficaz y eficiente a las exigencias temporales y espaciales de las demandas sociales.

Consecuentemente, los sistemas de evaluación debían responder a esos objetivos de aprendizaje, por medio de actividades y metodología aterrizados en los contextos reales del desempeño profesional.

Varias dificultades había que superar para hacer operativo este proyecto. El mayor obstáculo provenía del estilo taylorista de gobierno y de la arraigada actitud burocrática y reglamentarista de los funcionarios y de las autoridades. Inmediatamente venía la carencia de talento humano para elaborar materiales de aprendizaje con las características anteriores, y tutores que acompañaran a los funcionarios en el proceso “on line” de adquisición de las nuevas habilidades operativas exigidas por los nuevos y variados entornos culturales en los que ellos se desempeñaban.

Para hacer operativo este proyecto era indispensable una decisión política favorable del más alto nivel gubernamental y educativo. Ella ni se dio, ni pudo haberse dado ya que el estilo de gobierno concentrador,

vertical y altamente reglamentarista consagrado en la carta magna de 2008 iba en el sentido contrario.

Estilos de gobierno y roles de los funcionarios educativos

Lo anterior significa que, en primera y última instancia, los modelos político económicos y los respectivos estilos de gobierno nacional de turno definían el rol operativo del docente y de los funcionarios del sistema. Presento esas relaciones más como códigos hipotéticos de lectura de tres estilos de gobierno coherentes con tres modelos político económicos, cada uno de los cuales asigna roles distintos a los docentes y propugna procesos también distintos de formación a esos profesionales.

El “modelo del poder del pueblo sobre sus mandatarios”

En el llamado “modelo democrático”, la empresa privada es el motor del desarrollo y el Estado es el responsable de asegurar relaciones equilibradas entre los ciudadanos y de proveer seguridad interna y externa, salud, educación y justicia en cuanto “servicios sociales” de conformidad con el principio de subsidiariedad.

En este modelo presidencialista con pesos y contrapesos, el Presidente es el jefe del poder ejecutivo y está sujeto a la fiscalización del legislativo, a la supervisión de los órganos de control que están fuera de su ámbito. Favorece un estilo de gobierno vertical, fragmentado en líneas descendentes de mando (Ministerios), cada uno de los cuales es un espacio acotado dirigido por el Ministro, responsable ante el Nominador. Este es el único que tendrá la visión completa de lo que pasa en las líneas verticales por cuanto se descarta la comunicación horizontal. Es el modelo taylorista de la administración clásica empresarial adoptado acriticamente por el sistema educativo formal.

El grado más o menos autoritario de mando depende de las características personales del administrador: el centrado en la tarea y en su ejecución eficaz y eficiente adopta un estilo altamente autoritario; el más centrado en la persona y en su bienestar delega más y escucha más.

En lo educativo, este modelo propugna la excelencia académica entendida como superación de los otros antes que como superación de los propios límites; medida y cuantificada por medio de pruebas “estandarizadas” aplicadas en igualdad de condiciones a todo el grupo y –a ser

posible– corregidas por un programa computarizado: los conocimientos de un estudiante robotizado sólo los puede valorar otro robot sin relaciones interpersonales. Pero tanto el que construye las pruebas como el que corre el programa evaluador de las repuestas son persona con sentimientos, inclinaciones e intereses.

Para que el estudiante consiga esa excelencia académica debe contar con docentes que dominen los contenidos científicos y tecnológicos de su asignatura y que los impartan por igual a todos los alumnos sin tener en cuenta los estilos de aprender de cada estudiante.

Así, este modelo de gobierno asigna al docente el rol de formar profesionales “excelentes” por medio de la exposición magistral de asignaturas fragmentadas de un todo mayor; profesionales que compitan en el mercado ocupacional por eficiencia y eficacia en el saber hacer (Diseño curricular por competencias).

El modelo “del poder de uno o de pocos sobre todo el pueblo”

Este modelo asigna al Poder ejecutivo el papel de motor del desarrollo, la tarea de proveer legislación y justicia, seguridad interna y externa, salud y educación, ciencia, tecnología e innovación consideradas todas como servicios “públicos”; comunicación en todas sus facetas definida como bien estratégico, extracción de materias primas y del subsuelo. La empresa privada es un mal que hay que tolerar temporalmente.

El Estado, del cual el Presidente de la República es el Jefe absoluto, normará las relaciones privadas, incluidas las intrafamiliares que se desarrollen en torno a la procreación, a la vivienda, a la alimentación y bebida, a la recreación y descanso, a la propiedad y a la herencia. Es el modelo concentrador sin pesos ni contrapesos.

Este modelo impone un estilo de gobierno concentrado en la cúspide unipersonal, fragmentado en líneas descendentes de mando (Ministerios) cual compartimentos estancos cada una de las cuales es un espacio acotado dirigido por el Ministro nombrado por el Jefe del Poder nacional. Este es el único que tendrá la visión completa de lo que sucede en los tres poderes –de los cuales es el jefe máximo– y en las líneas verticales del ejecutivo. ya sea directamente por los informes de los ministros de estado, ya sea gracias a los reportes de los Ministros coordinadores.

Este modelo de gobierno exige reducir al máximo la capacidad de los ciudadanos para analizar críticamente y valorar las disposiciones

del poder central, y desarrollar la actitud de aceptación sumisa de las mismas. Como el pensamiento crítico se desarrolla gracias a y durante los aprendizajes, el modelo concentrador impone a los docentes currículos con grandes cantidades de contenidos por explicar y evaluar de tal manera que los estudiantes se acostumbren a repetir lo enseñado por el profesor y les quede muy poco tiempo para desarrollar el pensamiento crítico. El rol del docente será el de cultivar mentes repetidoras. Para ello es necesario formar docentes que aprendan y repitan grandes cantidades de información relacionada con los contenidos científicos o técnicos que justifiquen la mención del título de docente, o se contrata como docentes a profesionales de campos científicos o técnicos ajenos a las ciencias de la educación.

El modelo cooperativo

Este modelo asigna al Poder la tarea de dinamizar –en los subordinados– la creatividad, la innovación, el trabajo cooperativo, las organizaciones horizontales de libres que buscan solucionar cooperativamente sus problemas comunitarios.

Este modelo estimula las organizaciones de libres de la sociedad civil, les apoya en la toma de conciencia y en el diagnóstico de sus problemas colectivos, les asiste en la selección de la mejor alternativa para solucionarlos cooperativamente, premia la creatividad y la innovación en la ejecución y evaluación de esa alternativa, garantiza la distribución equitativa de los beneficios de la acción comunitaria en función de la participación de cada uno en las acciones comunes.

En este modelo, el Poder central garantiza la participación de los interesados en la formulación de la legislación mínima necesaria para asegurar la creatividad, la innovación, la participación de libres en el proceso antes descrito. Se hace cargo de la seguridad interna y externa de la nación, de las relaciones internacionales, de la salud, educación, ciencia y tecnología, de la comunicación y de la justicia consideradas todas como servicios “sociales” compartidos dentro de lineamientos legales mínimos; de la convivencia dinámica entre varias cosmovisiones culturales; de la atención a los grupos poblacionales más deprimidos y en mayor riesgo (niños, ancianos, mujeres, pacientes con enfermedades catastróficas); de la conservación de la naturaleza física, vegetal y zooló-

gica como bien común colectivo indispensable para la sobrevivencia de la especie.

La empresa privada queda subsumida en las organizaciones civiles, es una más de ellas y debe ensanchar los límites de su responsabilidad social paralelamente a los impactos negativos que su actividad pueda tener en la población y en el medio ambiente.

Este modelo abre el horizonte a un gobierno cooperativo, participativo, integrador, convencido de que la organización de libres en comunidad estimula la creatividad, la equidad y la fraternidad.

Así, este modelo de gobierno asigna al docente el rol de dinamizador de los aprendizajes por los estudiantes organizados en equipos de libres, de apoyo en el diagnóstico de sus problemas comunitarios de aprendizaje, de toma de conciencia de los problemas del entorno sobre todo de los que afectan a los grupos poblacionales más deprimidos y de las exigencias del sostenimiento del planeta.

De conformidad con este rol complejo, el futuro docente debe formarse en ciencia y tecnología, cierto, pero como un prerrequisito para su formación en ciencias de la educación ya que su profesión no es ni la de historiador, ni la de matemático, sino la de asistente a la organización de aprendizajes en comunidad al servicio de los descartados y del sostenimiento del planeta, de responsable de adecuar el clima escolar para aprendizajes en comunidad, de provocador del crecimiento personal como aporte enriquecedor al crecimiento del equipo de aprendizaje, de la transferencia paulatina del control externo del comportamiento (disciplina) al auto control personal y al control del equipo de trabajo. Esta formación política completa la formación en ciencias de la educación con la formación en un área científica tecnológica que debe ser prerrequisito, pero no parte de su formación como dinamizador del auto aprendizaje y del auto control en comunidad al servicio del sostenimiento del planeta y de los nuevos “descartados” por la tecnologicida sociedad del consumo.

Modelo de gobierno con el que convivió la DINAMEP de 2007

Hasta antes de la discusión de los nuevos modelos descritos, el discurso y las prácticas se centraban en el estilo taylorista de gobierno, en el docente como actor privilegiado, en la excelencia individual y en la competitividad del mercado ocupacional, en la educación como servicio

“social” y en el derecho de los particulares a buscar para sus hijos la educación que consideraban la mejor. Al Estado le correspondía garantizar el funcionamiento de la educación pública laica –y gratuita hasta cierto grado– y supervisar a la educación particular tanto en el cumplimiento de los programas oficiales, como en el respeto a los costos de ese servicio social. La DINAMEP de inicios del 2007 funcionaba dentro de este estilo de gobierno y de la doctrina individualista y competitiva.

Las propuestas de formación inicial y de perfeccionamiento profesional discutidos en agosto de 2007 por los funcionarios de las dos subdirecciones de la DINAMEP se enmarcaron claramente en el estilo de gestión cooperativa que excluía la administración clásica de Taylor y Fayol abandonada varios años antes por las empresas exitosas de finales del siglo XX, pero vigentes en los sistemas educativos del país.

Lecciones para la formación docente en contextos sociales inciertos

La sociedad ecuatoriana inició su andadura el año 2007 con esperanzas ciertas sobre su futuro, pese a las incertidumbres en las que la nueva Carta Magna sumió a un grupo minoritario de actores políticos y económicos.

El Sumak Kausay, los derechos de la madre tierra cautivaron a las comunidades indígenas. Y a las izquierdas les obnubilaron –en lo exterior– los discursos antiimperialistas, y en lo interior el Quinto Poder, la prioridad de la persona sobre el capital, las garantías a los derechos individuales y colectivos en la nueva sociedad de derechos y justicia.

Pero hoy, al parecer un porcentaje significativo de la sociedad ecuatoriana se enfrenta a un futuro incierto, sobre todo los que han perdido sus puestos de trabajo, los que ya no pueden cuadrar sus balances mensuales por el incremento de los precios; los que ya no pueden pagar sus obligaciones, y en lo educativo, los que han engrosado la categoría de cartera vencida, los que han perdido sus referentes culturales en las escuelas del milenio, los padres de familia que deben entregar algún tiempo semanal de sus horas laborales como agentes antidrogas en los planteles educativos; los docentes jubilados que no pueden negociar libremente los papeles que recibieron cuando se jubilaron.

¿Los nuevos modelos estudiados en agosto de 2007 por los funcionarios de la, entonces DINAMEP contienen algún mensaje para la formación inicial de docentes que tendrán que desempeñarse en contextos inciertos y acompañar a niños y jóvenes imprevisibles no sólo porque libres sino también porque condicionados por tecnologías de la comunicación cada vez más invasivas, por una sociedad consumista con un marketing psico-biológico altamente refinado, y por una matriz familiar cada vez menos comunicativa y empática?

Sería pretencioso de mi parte tratar de responder a esta pregunta. Prefiero dejarla a su ilustrado criterio luego de agradecer el tiempo que han dedicado a escuchar mis recuerdos.

Bibliografía (Archivo personal)

CES:

- (09.2015). “Reglamento de régimen académico codificado”, aprobado el 21.11.2013, última modificación el 2.09.2015
- (2015). “Guía metodológica para la presentación de proyectos de carreras de nivel técnico y tecnológico superior y equivalentes”, 13 páginas en folio.

Izurieta, Leonardo

a) Fuentes directamente relacionadas con el tema

- (julio de 2002). *Volemos alto: claves para cambiar el mundo: El referente curricular de educación inicial para niños y niñas de 0 a 5 años*. Quito: Ed, SOHO Evolución & Concepto, 68 páginas.
- (03.2007). *Modelo organizacional DINAMEP*. Ministro (Archivo personal).
- (03.2007). *Capacitación docente: ¿Realidad o farsa?*, (Archivo personal).
- (12.08.2007). *Modelo organizacional: Diseño taller* (Archivo personal).
- (27.08.2007). *Nuevo modelo de la supervisión de los ISPED*, (Archivo personal).
- (03.2008). La formación docente en el marco del plan decenal de la educación ecuatoriana. En: *La transformación de la formación docente frente a los desafíos actuales*, 13 y 14 de marzo de 2008, Red Kipus del Ecuador.
- (07.2008). *Nuevo modelo de perfeccionamiento profesional* (Archivo personal).
- (07.2010). *¿Administración educativa o gestión educativa? Hacia un nuevo modelo de gobierno del Sistema de educación superior*. CONEA, ps. 44 DINA4, Bibliografía de 15 títulos.
- (11.2010: 9). *Los institutos superiores y el desarrollo sustentable del Ecuador: una visión prospectiva*, CONEA, 73 páginas (Archivo personal).

b) Fuentes inspiradoras del nuevo modelo de reestructuración de DINAMEP:

- (04.1997). *Sociología para educadores: teoría funcionalista*, PUCE, Facultad de Ciencias de la Educación, 5ª. Edición, 46 páginas in folio, Fotocopia.
- (8.1998). *Formación docente para el S, XXI: Marcos referenciales básicos*, EN MEC/DINAMEP, Foro Nacional sobre Políticas de formación docente. 1998,08.05.
- (2015). “Educación liberadora en comunidad”: *Una experiencia del Siglo XX para el Siglo XXI*, Julio de 1971 a julio de 1977, Quito, 2015. En edición.

Investigaciones y ensayos

La formación para la docencia en el Ecuador

Eduardo Fabara Garzón¹
eduardo_fabara2001@yahoo.com

Introducción

La formación de los docentes en el Ecuador del año 2015 atraviesa una de sus peores crisis de la historia, porque se ha cerrado la mayor parte de la oferta formativa que existía hasta hace dos años, sin que los organismos públicos de decisión hayan adoptado las políticas necesarias para dar al sistema educativo y a la sociedad ecuatoriana los docentes requeridos para la educación de los miles de niños y jóvenes del país.

El sistema de formación que estuvo vigente en el Ecuador hasta el año pasado nació a comienzos del siglo XX con la creación de los dos normales fiscales: “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares” de Quito, hecho que se produjo en 1901, en los inicios de la revolución liberal. Lo que significa que el sistema estuvo vigente por más de cien años, en los que se formó a la mayoría de docentes que tuvo el país. En 2014 existían 72 instituciones de formación docente, entre institutos superiores pedagógicos, facultades de Filosofía y Educación y programas de formación docente de otras universidades.

Había un total de 70 000 estudiantes, que eran atendidos por un estimado de 3 500 profesores, sin embargo, el sistema se caracterizaba por su falta de planificación, por las limitaciones que tenían los docentes en su formación y por la competencia, a veces desleal, que se producía entre las diferentes instituciones que se ocupaban del tema.

1 Doctor en Educación, graduado en USA. Especialista en Planificación Educativa, IIPE, París, Francia. Profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Revisión teórica de la formación docente

Uno de los organismos internacionales que más ha trabajado el asunto de la formación docente es la UNESCO, la cual tiene a su haber varias publicaciones anuales en las que se plantean las problemáticas relacionadas con este tema, así como las propuestas que sirven de orientación a los países para la adopción de sus políticas públicas en la respectiva materia.

La UNESCO establece algunos aspectos que influyen de manera crítica en la actual formación de docentes (UNESCO, 2013) estos son:

1. El bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos.
2. Débil calidad de los programas y los procesos de formación.
3. La limitada formación de los formadores de docentes.
4. La formación universalista para los grupos sociales desfavorecidos.
5. La tensión entre lógicas escolarizantes y lógicas académicas en la formación docente.
6. La insuficiente regulación de los programas de formación docente.

De estos seis factores antes mencionados, al parecer los que tienen una mayor incidencia en la débil formación de los docentes son los tres primeros, puesto que si una persona que quiere ser docente no tiene los suficientes fundamentos lingüísticos, matemáticos o científicos para realizar estos estudios, de muy poco servirá que se haya organizado un buen sistema de formación. Pero también, si los programas de preparación de los docentes tienen muchas limitaciones, los resultados siempre serán deficitarios. Si a esto se agrega que los docentes que actúan como formadores no tienen la suficiente preparación académica ni pedagógica, los productos que se obtengan no serán de la mejor calidad. Según la UNESCO:

Las carreras docentes deberían pensarse en función de políticas de reconocimiento efectivo a la docencia, expresadas en remuneraciones adecuadas, que permitan a los profesores la mejora en sus condiciones de vida y de trabajo, estimulen la profesión e incentiven el ingreso a ella de jóvenes con las aptitudes necesarias y la permanencia de buenos maestros y profesores. En la medida en que se busca una valorización de la profesión docente, es importante que la carrera refiera al conjunto del magisterio, tanto en el sector público, como privado, sin perjuicio

de que, de acuerdo a los marcos legales propios de cada país, se pueda establecer que algunos aspectos de la carrera debieran aplicarse exclusivamente al sector público (UNESCO, 2013, p. 135).

Lo anterior es una reflexión sobre las circunstancias que deben considerarse en la organización de la carrera docente, esto significa que no basta con ofrecer buenos sistemas de formación, estos deben ir en concordancia con el establecimiento de remuneraciones adecuadas que estimulen a los actuales profesores en ejercicio, pero también a los futuros maestros, quienes deben encontrar incentivos apropiados para hacer efectiva su elección profesional.

En el Ecuador, el Contrato Social por la Educación ha realizado varios estudios sobre el tema educativo y particularmente sobre la formación docente, esta organización ha tomado una referencia del Convenio Andrés Bello que dice:

Uno de los aspectos que determinan el ejercicio docente es el de su formación inicial. Esta adolece de serias deficiencias en la mayoría de países de América Latina. En efecto, la formación de maestros no tuvo cambios sustanciales durante todo el siglo XX. Ciertamente en este tiempo fueron ampliándose gradualmente los requisitos de acceso a los estudios y modificándose los contenidos de la preparación; sin embargo, las reformas no afectaron de manera profunda la organización y los currículos de las escuelas normales (Convenio Andrés Bello, 1999, pp. 113, 114).

Esta afirmación coincide con el pensamiento de la UNESCO y de varios estudiosos del tema, quienes dicen que muchas de las reformas educativas realizadas en América Latina no tuvieron en cuenta la formación que estaban ofreciendo las instituciones normalistas ni las facultades de educación, para que los sistemas tengan personal que haga posible el cambio esperado. En consecuencia, muchas reformas educativas previstas en los países fueron al fracaso porque no contaban con el personal preparado para realizar esta tarea.

A lo anterior, habría que agregar que los sistemas educativos tienen cada vez más exigencias, tanto en la parte curricular, como en toda la cantidad de actividades que deben solventarse en la escuela. Así, la misma UNESCO dice:

Es una constante en la Región que los docentes perciban que, junto con aumentar las demandas de la sociedad sobre las escuelas, se asignan a los maestros y profesores múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, prevención de drogas y alcoholismo, tareas que les dificulta concentrarse en las funciones propias de la enseñanza, respecto de las cuales se les exige también el logro de los mejores resultados (UNESCO, 2013, p. 27).

Es muy común ver en las instituciones educativas que se destinan docentes para atender exclusivamente estos requerimientos adicionales, como la salud o la alimentación escolar o que, del escaso tiempo que disponen los docentes para realizar su tarea formadora, un buen porcentaje se dedica a los programas complementarios, como: prevención de drogas, seguridad estudiantil, entre otros, lo cual significa que a veces se deje de lado la función de la enseñanza para dedicar el tiempo a labores de bienestar estudiantil.

La UNESCO establece algunos criterios y orientaciones que deben tener en cuenta los sistemas educativos para la elaboración de las políticas públicas en la formación docente. Los más importantes son:

1. Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia, elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos.
2. Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores.
3. Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos.
4. Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos (UNESCO, 2013).

En el estudio que se presenta a continuación se determinará cuántas de estas orientaciones de política educativa se están ejecutando en el presente en el país y las que se han previsto para el futuro.

Características del presente estudio

Se ha considerado que es necesario documentar la actual situación de la formación docente en el Ecuador del año 2015, porque de

un sistema conocido se está pasando a otro con características diferentes; para lo cual se ha realizado una investigación eminentemente documental, se han visitado las páginas electrónicas del Ministerio de Educación, del Consejo de Educación Superior (CES), del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y de varias universidades del país.

Se estudiaron varios documentos sobre la situación de las instituciones de formación docente, uno de ellos del mismo autor. También la información estadística que posee la Universidad Central y varias publicaciones de la UNAE.

Adicionalmente se efectuaron varias entrevistas: con la Decana y Subdecano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central; con el Director de Investigación y Directora de Práctica Docente de la UNAE, con el Director de la CONFEDEC y con varios profesores de la Universidad Andina Simón Bolívar.

En consecuencia los objetivos de este trabajo son:

- Identificar las características y condiciones en las que se ha mantenido el antiguo sistema de formación docente en el Ecuador;
- Estudiar las particularidades que tiene el actual sistema de formación de maestros;
- Revisar las incidencias que han tenido las políticas públicas en la formación docente.

Los Institutos Superiores Pedagógicos

Los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) se crearon a partir del año 1973 para reemplazar a los antiguos normales que se encargaban de su formación de docentes para la educación primaria. En el 2014, que es el último año de su funcionamiento existían 28 ISPED, de los cuales, 6 se dedicaban de la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe. Los 28 institutos estaban estratégicamente ubicados en todo el país, uno en cada provincia. Formaban con tres años de estudio, de los cuales, el último estaba destinado a la práctica docente. Atendían un estimado de 6 100 estudiantes y tenían 629 profesores (Fabara, 2013).

Los estudiantes de estos institutos eran formados para trabajar en los siete primeros años de la Educación General Básica, aunque también algunos de ellos atendían a la Educación Inicial. Los docentes que egresaban de estas instituciones trabajan especialmente en las zonas rurales o en los sectores urbano marginales, donde se asienta la población con mayores carencias socioeconómicas.

En diciembre del año 2013 el Gobierno Nacional declaró a la educación como una de las carreras de interés público y por tanto, se exigió que los estudiantes que deseen seguir las carreras de Formación Docente debían alcanzar el puntaje de 800/1000 puntos en el examen de admisión (ENES) Esta decisión puso en desventaja a los ISPED, puesto que muy pocos estudiantes que logran este puntaje están inclinados a formarse en un instituto que no tiene la categoría de universidad ni otorga títulos en el nivel de una licenciatura. De manera que la matrícula de todos los ISPED se redujo significativamente en los años que siguieron a esta disposición.

A ello hay que agregar la obligación que tienen todas las instituciones de educación superior de someterse a los procesos de evaluación institucional, entre cuyas exigencias está el examen de finalización de carrera que deben efectuar los estudiantes del último año.

Según las autoridades universitarias, ninguno de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) cumplió con los requisitos básicos exigidos para su continuación institucional y el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) expidió la Resolución N° 161 de Septiembre de 2014 por la que se niega la acreditación de todos los institutos, con lo cual estaban obligados a cerrarse, hecho que aconteció entre ese año y el siguiente (CEAACES, 2014).

Esta situación fue traumática para el sistema educativo, que dejó de contar con ese contingente de maestros, especialmente para la educación general básica de los sectores más apartados del país, pero también para los docentes de estas instituciones, un buen porcentaje de los cuales se acogió a la jubilación y los demás fueron reubicados en otros establecimientos educativos. A ello hay que agregar la infraestructura, equipamiento, bibliotecas y laboratorios que estaban destinados a ese fin y que ahora son ocupados por otras instituciones diferentes al proceso de formación docente.

Para no perder toda la experiencia acumulada que representaban los Institutos Pedagógicos (ISPED) se debió mantener a los que obtenían mejores calificaciones y lograban mejores resultados; en total se debió conservar unos seis o siete institutos estratégicamente ubicados, tres en la Sierra, tres en la Costa y uno en el Oriente, como estaba inicialmente previsto. Inclusive se podían prever ciertas reubicaciones, por ejemplo de profesores destacados de otros institutos que podían pasar a trabajar en los que quedasen. Además, se debió rescatar la bibliografía especializada que poseían. Nada de esto aconteció.

Las facultades de Filosofía y los programas de formación de las universidades

La obligación que tienen los estudiantes de alcanzar 800 puntos en la prueba de admisión provocó también muchas repercusiones en el funcionamiento de las facultades de Filosofía y los demás programas de formación de docentes, porque anteriormente no existía ninguna exigencia para la admisión, lo que suponía que cualquier estudiante que hubiera obtenido el bachillerato podía matricularse en las carreras de educación.

En el año 2012 existían programas de formación docente en 44 universidades, de las cuales 26 eran Facultades de Filosofía y Educación y 18 escuelas o especialidades de formación de enseñantes en otras instituciones de educación superior. De las 44 universidades, 17 eran públicas, 5 privadas religiosas y 22 privadas laicas. Con una población de 60 000 estudiantes y 2 942 profesores (Fabara, 2013).

En el año 2014 esa población estudiantil se había reducido prácticamente a la mitad y algunas facultades tuvieron que cerrar carreras y especialidades por falta de estudiantes, aunque no ha habido ningún estudio de este fenómeno, se puede tomar como muestra lo que aconteció en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central, una de las más grandes del país. De 6 504 estudiantes del año 2008-2009, pasó a 3 319 en el año 2013-2014, que significó una disminución cercana al 50% de su población estudiantil (ISIFF, 2009).

La disminución de la matrícula en algunas especialidades fue muy significativa, como se demuestra en la tabla siguiente, en la que especialidades, como: Educación Física, Idiomas, Química y Biología y Educación Técnica, tienen bajas muy sensibles.

Tabla N° 1. Matrícula comparativa de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central

Carrera/Especialización	2008- 2009	2013 - 2014	%
Educación Física	469	125	26,65
Educación Parvularia	886	476	53,72
Lenguaje y Literatura	279	260	93,19
Comercio y Administración	520	291	55,96
Psicología Educativa y Orientación	557	574	103,05
Idiomas	809	314	38,81
Físico – Matemáticas	237	175	73,84
Informática	463	274	59,18
Ciencias Sociales	824	448	54,37
Química y Biología	838	193	23,03
Educación Técnica	622	189	30,39
TOTAL	6 504	3 319	51,03

Fuente: Instituto Superior de Investigaciones ISIFF / Elaboración: EFG

Sin embargo, hay que mencionar que si se compara la matrícula de la Facultad del año 2013-2014 con la del 2015, se encuentra una importante recuperación, puesto que pasa de 3 319 a 3 953, lo que significa un incremento anual cercano al 20%; este fenómeno puede obedecer a que un mayor número de estudiantes aprendió a responder los cuestionarios del ENES y a ubicarse en las carreras de su preferencia. Además el sistema de admisión se flexibilizó, permitiendo que los estudiantes que hayan obtenido entre 700 y 799 puntos en la prueba de admisión tengan un ingreso condicionado a una nivelación (CES, 2014). También que la carrera de educación recibió un mejor tratamiento salarial en los últimos años.

Este cambio en la política pública sobre formación docente también afectó a los profesores de las universidades, en el caso de la Facultad de Filosofía de la misma Universidad Central, de 288 enseñantes, se pasó a 188, lo que significó una disminución de 100 docentes, que equivalen al 35% del total, según la información proporcionada la mayor parte de ellos se jubiló.

Las autoridades de la Facultad señalaron que estas medidas tuvieron algunas repercusiones en la calidad de la formación, entre otras: se disminuyó el número de alumnos a menos de la mitad, lo que ha permitido en la mayor parte de casos trabajar en mejores condiciones que las anteriores, en las que todos los cursos tenían grupos numerosos de estudiantes. También se dice que los alumnos que ingresan tienen mejores condiciones personales, mejor disposición para los aprendizajes, mejores hábitos de estudio y de trabajo, mayor acercamiento a la lectura, pero menor vocación pedagógica.

La situación antes mencionada puede traer una dualidad, porque se puede contar con estudiantes con mejores condiciones personales que en el futuro sean buenos profesionales, lo cual sería una indudable ganancia; pero si no tienen una verdadera vocación pedagógica, puede tratarse de estudiantes que se matriculan temporalmente en las carreras de educación y en la menor oportunidad cambian de profesión y van a otra que no tiene nada que ver con la docencia y otros que aún llegan a graduarse, pero nunca ejercerán la profesión magisterial, lo cual se considera un desperdicio de tiempo, de recursos financieros y esfuerzos del estudiante, de su familia, de la universidad y del Estado.

La Universidad Nacional de Educación

Se crea en virtud de la Constitución de la República (2008), según lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, (2011) y de la Ley de Educación Superior, LOES, (2010); funciona en la provincia del Cañar, cantón Azogues, parroquia Javier Loyola. Viene a cubrir una de las mayores necesidades del sistema educativo ecuatoriano.

MISIÓN DE LA UNAE.- Contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.

VISIÓN.- En el año 2025, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) es un referente nacional e internacional por: la formación de docentes con compromiso ético capaces de participar en la transformación del sistema educativo; el desarrollo de investigación

fortaleciendo la formación del talento humano a través de la producción de conocimiento en el ámbito educativo para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población.

OBJETIVO GENERAL.- Formar profesionales con compromiso ético, y docentes de excelencia para el aprendizaje-enseñanza de niños y niñas, capaces de analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares orientadas a la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, en el marco de equidad, la inclusión y la innovación (Plataforma, UNAE, 2015).

CARRERAS QUE OFRECE.- Licenciatura en educación inicial, licenciatura en educación intercultural bilingüe, licenciatura en educación general básica, con énfasis en: lengua y literatura y matemáticas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS CARRERAS.- Uso de las más modernas técnicas del siglo XXI. Desarrollo de prácticas desde el inicio de la carrera. Preminencia de la investigación educativa. Formación de líderes pedagógicos y promotores del cambio educativo.

REQUISITOS DE INGRESO.- Poseer título de bachiller o su equivalente. Haber cumplido los requisitos normados por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Ser ciudadano Ecuatoriano o residente legal en el país. Aprobar el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), aplicado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), con 800 o más puntos.

PERFIL DE INGRESO.- Los aspirantes a la carrera de Educación, serán jóvenes que:

1. Demuestren un dominio del idioma castellano para comunicarse de manera oral, en una variedad de contextos y situaciones comunicativas tanto formales como informales.
2. Logren comprender y producir textos escritos básicos de uso cotidiano.
3. Demuestren un desarrollo básico del pensamiento lógico y del pensamiento creativo.
4. Evidencia sensibilidad, estabilidad emocional y vocación para la educación (Plataforma, UNAE, 2015).

Tabla N° 2. Proyección matrícula UNAE

Año	Inicial	IEB	EGB	TOTAL
1°	23	21	177	221
2°	47	43	355	445
3°	76	68	544	688
4°	111	99	756	966
5°	156	138	1 002	1 296

Fuente: UNAE / Elaboración: EFG

La Malla Curricular de la UNAE tiene las siguientes características, se ha previsto una formación con 7 200 horas de estudio, en nueve semestres, lo que significa una dedicación estudiantil y docente a tiempo completo. Con esta propuesta se rompe con el modelo de una carrera de educación de medio tiempo, en la que se cuenta con estudiantes que comparten el estudio con otras ocupaciones o trabajos de variada índole.

Existen 10 áreas curriculares básicas, de las cuales, las que corresponden a Diseño de Sistemas y Modelos Educativos, así como Enseñanza y Aprendizaje Disciplinar ocupan un 53,22% del tiempo total.

Tabla N° 3 Malla curricular

N°	Áreas curriculares	Horas	%
1.-	Diseño de sistemas y modelos educativos	1 960	27,22
2.-	Enseñanza y aprendizaje disciplinar	1 872	26,00
3.-	Investigación y Acción Participativa	936	13,00
4.-	Políticas Educativas y Formación Docente	624	8,67
5.-	Organización y Gestión Escolar	416	5,78
6.-	Práctica Docente	416	5,78
7.-	Evaluación Educativa	400	5,55
8.-	Psicología Educativa	288	4,00
9.-	Lectura y Escritura Académica	192	2,67
10.-	Medios Educativos	96	1,33
Total		7 200	100,00%

Fuente: UNAE / Elaboración: EFG

Llama también la atención que se asigna más de un 20% a dos áreas importantes, pero que tradicionalmente habían sido postergadas en la formación docente, como son la Investigación y Acción Participativa (13%) y el estudio de las Políticas Educativas y la Formación

docente (8,67%) con lo cual se garantizaría el contar con docentes con una buena base investigativa y con un buen conocimiento de las políticas públicas de formación docente.

Los docentes de la Universidad tienen algunos reparos especialmente en cuanto a la ubicación de algunas materias, por lo que han tomado este p \acute{e} nsum con un car \acute{a} cter experimental, con el criterio de que en el futuro se podr \acute{a} n hacer las adecuaciones necesarias para lograr una formaci \acute{o} n innovadora y de calidad.

Tambi \acute{e} n los docentes ecuatorianos tienen ciertas reservas en cuanto al funcionamiento de esta universidad, debido a que no tiene un sello aut \acute{e} nticamente nacional, puesto que sus autoridades y la mayor $\acute{ı}$ a de profesores son extranjeros, muchos de los cuales, al decir de quienes observan su funcionamiento, no conocen las caracter $\acute{ı}$ sticas del sistema educativo ecuatoriano, sus fortalezas, sus debilidades y las expectativas de los connacionales acerca de su futuro.

La selecci \acute{o} n y reclutamiento de docentes para el sistema educativo

Para atender las demandas nacionales de los docentes, las cuales superan la cantidad de 2 000 profesionales en cada a \acute{n} o, si se toma en cuenta la creaci \acute{o} n de nuevas plazas y la reposici \acute{o} n de personal que se acoge a la jubilaci \acute{o} n o que se retira por otras razones. El Ministerio de Educaci \acute{o} n ha establecido el Programa “Quiero ser maestro”, el cual considera un proceso que tiene dos etapas, la primera llamada de “elegibilidad” para la cual los aspirantes a ejercer la docencia deben someterse a dos pruebas, una primera de car \acute{a} cter psicom \acute{e} trico que califica la idoneidad del candidato, en el caso de ser calificado como id \acute{o} neo, debe rendir una segunda prueba de conocimientos, en la misma que debe lograr un 70% como m \acute{i} nimo. La calificaci \acute{o} n de esta prueba es v \acute{a} lida para el concurso de merecimientos con un 40% (Ministerio de Educaci \acute{o} n, 2015).

En el concurso de m \acute{e} ritos se califican los t $\acute{i$ tu \acute{l} os, experiencia docente y cursos de capacitaci \acute{o} n con un 35%, los aspirantes se someten adem \acute{a} s a una evaluaci \acute{o} n pr \acute{a} ctica que consiste en una clase demostrativa, con un valor de 25%, a lo que se suma el 40% de las pruebas de conocimientos.

Adicionalmente se puede asignar hasta un 5% por otras causas, como la residencia en el lugar donde est \acute{a} la vacante, la discapacidad,

haber sido migrante que regresó al país, haber prestado servicios hasta por dos años por contrato o haber sido educador comunitario.

En general el programa “Quiero ser maestro” que al momento va por su quinta edición, ha evitado que muchas plazas queden sin atenderse, pero también ha dado lugar para que personas sin ninguna preparación pedagógica ingresen al magisterio, las cuales, una vez que están en el sistema tienen la obligación de habilitarse mediante un curso semipresencial de 230 horas con una duración de cuatro meses, con lo cual pueden llevar a cabo su actividad como docentes (Ministerio de Educación, 2015).

La formación continua

En los últimos años el Ministerio de Educación ha implantado un sistema distinto de formación continua para capacitar a los docentes en ejercicio. Lamentablemente se dio por terminado el Programa “Siprofé” que daba múltiples opciones de actualización profesional y que se lo ejecutaba por medio de acuerdos o compromisos suscritos con las universidades nacionales.

En los actuales momentos el Ministerio de Educación ofrece un estimado de 10 000 becas para que los docentes ecuatorianos obtengan sus especializaciones y maestrías mediante acuerdos suscritos con varias universidades de España y de varios países americanos. Estas son (Ministerio de Educación, 2015):

- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad Rey Juan Carlos
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Universidad de Barcelona
- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad de Salamanca
- Universidad de Valladolid
- Universidad de Castilla La Mancha
- Universidad de Buenos Aires
- Universidad de La Plata
- Universidad de Santiago de Chile

Las especialidades ofrecidas son:

- Lengua y Literatura
- Matemáticas
- Geografía e Historia
- Química y Física
- Orientación Educativa
- Educación Física
- Administración y Economía

Este programa ha tenido muchos postulantes que son docentes en ejercicio en planteles fiscales; en el año 2016 se graduarán los primeros 1 873 maestrantes en varias universidades españolas y se espera que un grupo similar lo haga a mediados del año. El sistema es desarrollado mediante la modalidad semipresencial, los profesores extranjeros se movilizan para dictar sus cursos en el Ecuador; existen tres sedes: una en el Colegio “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil, otra en el Instituto Superior Central Técnico de Quito y una tercera en el Colegio “Herlinda Toral” de Cuenca.

La oferta de formación continua en el país y en condiciones nacionales es muy limitada, a más de los cursos de inducción para nuevos docentes y directivos, existe un curso sobre TIC y Herramientas para el Aula y otro de Metodología para la Enseñanza del Inglés. Lo cual es totalmente insuficiente, si se toma en cuenta que existen 220 000 docentes de educación inicial, básica y bachillerato en los planteles públicos y privados.

Los directivos y docentes de las instituciones privadas se quejan de que los pocos sistemas de formación continua que se mantienen en el país dan únicamente cabida a los docentes fiscales, lo cual podría ser una grave discriminación, puesto que quienes laboran en los planteles privados que representan un 20% de todos los centros educativos del Ecuador deberían tener las mismas posibilidades de capacitación que sus pares del sector público.

El director de la CONFEDec manifestaba que recién en el año 2015 se ha permitido la incorporación de los docentes de las instituciones fiscomisionales a los eventos de capacitación docente que organiza el Ministerio de Educación.

Conclusiones

La política de declarar a la formación docente como carrera de interés público denota la importancia que le asigna el Gobierno a la educación, pero la exigencia de completar los 800/1000 en la prueba de admisión para las carreras docentes ha producido varios efectos en la formación, algunos de ellos negativos, entre los que se puede mencionar la desaparición de los institutos pedagógicos y la disminución notable de aspirantes a la docencia en las facultades de educación. Si para las otras carreras universitarias se exige un mínimo de 550/1000 puntos, en el caso de educación se podía haber iniciado con 600/1000 e ir gradualmente aumentando según las demandas sociales de la carrera.

Debido a las medidas implementadas por el Gobierno actualmente hay un alto déficit de docentes formados; se ha tenido que recurrir a personas sin formación especializada para cubrir las plazas que anualmente demanda el sistema educativo, entre ellos, personas con títulos de bachilleres y algunos con otros títulos universitarios. Para solucionar esta deficiencia se han suscrito acuerdos con universidades del exterior que formen a distancia y de manera semipresencial los docentes requeridos. A pesar de la importancia que pueden tener algunas universidades españolas e hispanoamericanas que ejecutan la educación a distancia o en forma semipresencial, estas no suplen el trabajo presencial que realizaban o que pueden realizar las universidades y los institutos pedagógicos ecuatorianos.

La supresión de los institutos pedagógicos y la sensible baja en la matrícula de las facultades de educación ha significado que sean los pobres y quienes viven en los lugares más apartados del país, los que sufran las consecuencias de estos cambios, puesto que para suplir la ausencia de profesionales de la educación en esos sitios se ha procedido a designar a quienes no tienen una formación docente, no encuentran trabajo en otras actividades y en muchos casos tienen apenas un bachillerato.

Los acuerdos y convenios con universidades del exterior son muy necesarios, pero deberían servir para que se produzca un efecto multiplicador, pero no para reemplazar a la universidades nacionales en su tarea de la formación continua para los docentes. Lo lógico hubiera sido que los profesores de las universidades nacionales y los mejores docentes del país, reciban su formación en el exterior y luego repliquen

la experiencia en los centros de educación superior donde prestan sus servicios, esto, a más de fortalecer la formación individual, fortalece también a la institución, que puede mejorar su calidad, la cual se constituye en un valor agregado que queda en el país por mucho tiempo.

Es lamentable que se haya dado por terminado el Programa “Siprofe” que atendía las necesidades de actualización y perfeccionamiento en servicio. Tampoco es aceptable que no se permita la participación de los docentes privados en las contadas acciones de formación continua que aún se mantienen en el país.

Los resultados de la Universidad Nacional de Educación se verán después de cuatro años, mientras eso acontecía no se debió desmantelar el sistema de formación nacional. Los dos sistemas podían coexistir hasta que la universidad dé sus primeros frutos. La historia se encargará de juzgar los productos que se obtengan con estas disposiciones.

Bibliografía

- Consejo de Educación Superior, CES (2014). “Plataforma del Proyecto de Educación Básica de la UNAE” Quito, Ecuador.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES (2014). “Resolución N° 161 CEAACES, SE 25 – 2014” Quito, Ecuador.
- Convenio Andrés Bello (1999). “Así se Enseña la Historia” Editorial Carrera 7ª. Bogotá, Colombia.
- Fabara, Garzón, Eduardo (2013). Estado del Arte de la formación docente en el Ecuador. *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*. Quito, Ecuador.
- Instituto Superior de Investigaciones, ISIFF (2009). *Caracterización de la población docente, administrativa y estudiantil*. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación. Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2015-00069-A, 1 de Abril de 2015.
- Registro Oficial (2008). “Constitución de la República del Ecuador” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
- Registro Oficial (2010). “Ley Orgánica de Educación Superior” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
- Registro Oficial (2011). “Ley Orgánica de Educación Intercultural” Asamblea Nacional. Quito, Ecuador.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2014). “Resolución N° 2014 -003” Quito, Ecuador.
- UNESCO (2013). “Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Principios en la formación integral de profesores universitarios. ¿Un desafío para Ecuador?

Rebeca Castellanos Gómez¹
rebeca.castellanos@unae.edu.ec

Introducción

La formación de los académicos universitarios constituye un campo de estudio de interés relativamente reciente en virtud de que se ha considerado uno de los aspectos fundamentales en la calidad de la Educación Superior. Sin embargo, aunque existen múltiples documentos y artículos referidos a este tema, aún esta comunidad de investigadores no se conecta lo suficientemente como para otorgarle un cuerpo teórico coherente y cohesionado que permita realizar aproximaciones teóricas y filosóficas que le den sustento.

Por otra parte, considerarlo como campo de estudio y más detalladamente como objeto de investigación, pasa por su consideración desde la complejidad que le es inherente, toda vez que no se circunscribe a la denominada capacitación docente, sino que abarca aspectos que lo conectan con diversas aristas personales, profesionales, del conocimiento científico, organizacionales y políticas, propias de la realidad universitaria actual.

En Ecuador el estudio sobre este tema es aún incipiente como lo es también la realización de programas robustos teórica y meto-

1 Licenciada en Educación, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Vicerrectora Académica de Universidad Nacional de Educación en Ecuador.

dológicamente que orienten la formación y desarrollo de la profesión académica en función de la conjunción de las políticas nacionales e internacionales en esta materia.

Sobre la base de estas consideraciones se presenta este trabajo fruto de investigaciones bibliográficas y de la experiencia de la autora durante casi tres décadas dedicadas a la profesión universitaria. En este orden, se partió de algunas interrogantes de base: ¿Por qué investigar sobre la formación de profesores universitarios? ¿Cómo se conciben la Formación Docente y Formación de Profesores Universitarios? ¿Qué principios pueden orientar la formación de profesores universitarios en el contexto ecuatoriano? ¿Cuáles son los retos de la formación de los académicos en Ecuador? El objetivo trazado para este trabajo fue: Reflexionar sobre la naturaleza teórico-filosófica de la Formación de los Profesores Universitarios (FPU) sobre la base del paradigma de la complejidad en el contexto socio histórico actual en la Educación Superior en Ecuador.

Desarrollo

La profesión académica. Nociones preliminares

La concepción de la profesión académica guarda relación directa con diversos elementos, entre ellos, la participación de profesionales de heterogéneas áreas en el ámbito universitario y la generación de una relación de dependencia laboral (con la consecuente recepción de un salario), con la institución de educación superior (García Guadilla, 2005; Albornoz, 2007). Así mismo, Grediaga (1999) apunta que el hecho de ejercer algún control sobre los procesos de selección, ingreso y promoción por parte de los propios pares, es un rasgo característico de las profesiones.

Sin embargo, a nuestro modo de ver, no son solo estos los aspectos que caracterizan a una profesión, uno de los aspectos de mayor relevancia, en el caso de la profesión académica, es el área primordial con la cual trabaja; en el caso de los académicos se trata del conocimiento en todas sus ramas y las funciones que realiza con ese conocimiento: generación, docencia, difusión/socialización. He allí la esencia de la profesión académica. Asociados a estas funciones que le son comunes a la Educación Superior en el mundo, nos encontramos con diversos principios que la rigen en muchas universidades, nos referimos a la

libertad académica, al cultivo del conocimiento y por supuesto a una marcada relación entre la autonomía y la dependencia de los profesores con sus instituciones y de estas con el complejo entorno socio-político y económico en el cual se encuentran. Todos estos aspectos se vinculan directamente con el desarrollo de la profesión académica y por ende en su relacionamiento con la calidad de la Educación Superior.

Finalmente, resulta interesante mencionar los tres modelos-tipo de profesor reseñados por Parra (2007) a modo de ejemplo de las maneras en que se ha asumido la profesión académica: 1.- Intelectual con concepción romántica de su función y ética en su compromiso; 2.- Experto, cuyo énfasis está orientado a la investigación como vía expedita de solución de problemas; 3.- Agencialista para quien la universidad solo representa su fuente de empleo mas no de motivación profesional. No es una calificación sino tendencias que no se agotan en si mismas. Lo que si resulta evidente es una cierta singularidad en el ejercicio de esta profesión en el mundo y la complejidad que le es subyacente, lo cual implica procesos de inter-retroacción que desarrollaremos en los puntos siguientes.

La formación y profesión académica en Ecuador.

Aspectos legales y normativos

La Educación en Ecuador ha sido objeto de significativas transformaciones en los últimos años y, en consecuencia, el desarrollo de la profesión académica también. Podríamos comenzar mencionando la creación, relativamente reciente (LOES, 2010), de organismos rectores de la Política Educativa Universitaria como lo son: el Consejo de Educación Superior (CES), El Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), instituciones gubernamentales que han contribuido a darle un giro a todos los procesos inherentes a la Educación Superior en Ecuador.

Todos ellos funcionan de manera coordinada en la generación e implementación de diversas políticas que regulan este nivel educativo. El CES tienen como misión la planificación, regulación y coordinación de todo el Sistema de Educación Superior, para ello trabaja de la mano con el CEAACES bajo la rectoría de la Senescyt (LOES, 2010), expide, entre otros, la reglamentación general en materia de Régimen

Académico, diseño y creación de carreras y programas de postgrado y el Reglamento de carrera y escalafón del personal académico de las Instituciones de Educación Superior.

Por su parte, el CEAACES (2013), está destinado al ejercicio de la rectoría de la política pública referida a los procesos necesarios para asegurar la calidad educativa. Lo anterior implica la evaluación, acreditación o suspensión de universidades de acuerdo con la evaluación realizada, sobre la base de un modelo de evaluación y acreditación que incluye la evaluación de los profesores universitarios. En el ejercicio de sus funciones el CEAACES ha cerrado catorce universidades (categoría E), que no cumplieron con los parámetros de calidad exigidos (entre ellos referidos a planta profesoral formada, con estabilidad laboral y dedicación a tiempo completo) creando un plan de contingencia para los estudiantes afectados (43 000 en total). De igual manera, ha recategorizado el resto de instituciones a fin de propiciar “universidades con una orientación estratégica hacia el cambio de la matriz productiva del país y la construcción de la sociedad del Buen Vivir” (CEAACES, 2013, p. 7).

En cuanto a SENESCYT, es el máximo organismo rector de la Política Pública en Educación Superior, responsable de la coordinación de acciones entre todas las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior y la Función Ejecutiva del Estado Ecuatoriano.

Como se evidencia, todos estos organismos forman parte del contexto en el cual se insertan las universidades del país. Toda la política referida a la selección, promoción, formación, desarrollo y cesantía de los académicos proviene de estas instituciones quienes marcan el desarrollo del Sistema Educación Superior.

Dado el tema que nos ocupa, de manera especial reseñaremos parte de lo establecido en el Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior (CES, 2012), el cual determina y orienta la vida del profesor universitario en el país. Los temas que abarca dicho reglamento son: selección, ingreso, dedicación, estabilidad, escalas remunerativas, capacitación, perfeccionamiento, evaluación, promoción, estímulos, cesación y jubilación. Como es evidente, abarca los principales aspectos de la profesión académica. Llama la atención la división entre profesores e investigadores, lo cual implica la coexistencia de ambas categorías, aunque el profesor deba ejercer todas las funciones, el investigador es una figura existente *per*

se y se ubica en la clasificación de Titular Principal Investigador, cuyos requisitos tienen mayor énfasis en dicha función.

En lo que respecta a los aspectos determinantes de la formación y desarrollo, este reglamento, en su Capítulo III Perfeccionamiento del personal académico, determina la necesaria existencia de un Plan de Perfeccionamiento para cada período académico, el cual, incluso, debe ser presentado por los Rectores por ante la Senescyt para su aprobación. Este plan debe ser diseñado armonizando las necesidades del personal con los objetivos y fines de la universidad, incluso se contemplan beneficios especiales (licencias) para los profesores que necesiten realizar estudios de Doctorado y estén ubicados en las categorías de Auxiliar y Agregado. Algunos aspectos que contempla dicho plan son:

- Los cursos u otros eventos de capacitación y/o actualización realizados tanto en el país como en el extranjero;
- Los cursos en metodologías de aprendizaje e investigación;
- Los programas doctorales que realice el personal académico titular agregado y auxiliar;
- Períodos sabáticos
- Programas Postdoctorales (Art. 70)

Estos programas se ejecutarán con el apoyo económico de diversa naturaleza: becas, licencias, permisos, comisiones de servicio entre otros que incluyen mecanismos de movilidad profesoral. Finalmente, cabe señalar la mención a los procesos de evaluación para el aseguramiento de la calidad educativa en concordancia con lo establecido en el CEAACES. Sin lugar a dudas, la preocupación por el perfeccionamiento de los académicos se materializa en este reglamento y en su ejercicio en las Instituciones de Educación Superior.

Creación de universidades emblemáticas. Nuevas dinámicas en la profesión y formación académica

La Disposición Transitoria Décima Quinta de la LOES (2010) establece que las únicas universidades que se crearán dentro de los cinco años posteriores a la vigencia de esta ley son: La Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Regional Amazónica (IKIAM), la Universidad de las Artes y una universidad de investigación de tecnología experimental (actual YACHAY). Estas son universi-

dades especializadas de alto nivel, con programas de carreras que dan respuesta a las necesidades del país y con un marcado énfasis en procesos investigativos. Para ello, han contratado académicos de provenientes de diversos países del mundo los cuales también son investigadores con formación en PhD en las áreas que le son propias. A pesar del poco tiempo de existencia de estas universidades su aparición ha generado un movimiento interesante en la Educación Superior y en la dinámica de la profesión académica en Ecuador.

La escasa presencia de profesionales nacionales con título de PhD que pudieran ser contratados por estas universidades, ha traído como consecuencia la apertura de la oferta de trabajo hacia el exterior, con salarios competitivos a nivel mundial y posibilidad de participar en el proceso de construcción de una nueva universidad, beneficios a los que muy pocos profesionales ecuatorianos pueden acceder. Solo en la UNAE, por mencionar alguna, los profesores provienen de 16 países. Indudablemente la situación se torna compleja dada la cantidad de elementos intervinientes en el desarrollo de la profesión académica.

Si a todo ello agregamos la dinámica complejidad de la situación, traducida en: la diversidad de campos disciplinares, la tendencia preferente por alguna de las funciones que corresponden, las particularidades en las personalidades y en las propias instituciones; las condiciones de exigencia por parte del Estado ecuatoriano, la necesidad de desarrollar competencias en los profesionales nacionales, la escasa oferta de Programas Doctorales en Ecuador a la que pudieran acceder los profesores, el presupuesto, lo competitivo y atractivo que resultan los beneficios ofrecidos por las emblemáticas, amén de las características y políticas regionales y nacionales, incidentes en los procesos de internacionalización, tenemos un sinnúmero de elementos recurrentes que interactúan, de manera compleja, al momento diseñar planes de formación y desarrollo de los académicos. Innegable la complejidad subyacente.

Algunas experiencias en formación de profesores en universidades ecuatorianas

Las universidades ecuatorianas poseen diversas políticas para la formación de sus profesores, en este apartado reseñaremos algunas de ellas, por ejemplo:

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en su Vicerrectorado Académico, posee un Programa de Desarrollo de Competencias Docentes 2015-2016, adscrito a la Dirección de Innovación, Formación y Evaluación Docente como parte de las respuestas al Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2011-2020. La línea estratégica que se ha propuesto en cuanto al mejoramiento permanente de la calidad educativa en la UTPL pasa por la formación y actualización permanente de su profesorado en concordancia por lo establecido por la SENES-CYT y el CEAACES. Para el diseño de dicho Programa realizaron un diagnóstico para la determinación de las competencias que debía poseer el profesorado, de allí resultaron nueve competencias genéricas y siete específicas asociadas al rol de docente-investigador. El Objetivo de este programa es “potenciar la formación del profesorado de la universidad, a través del uso de metodologías y herramientas adecuadas que garanticen la adquisición de las competencias docentes necesarias para el desarrollo de la docencia e investigación de calidad” (UTPL, 2015, p. 5).

Su organización responde al diseño de cursos clasificados de la siguiente forma: a) Módulo de formación transversal en metodología docente y de investigación: Módulo de identidad institucional, Módulo de Pedagogía, Módulo de Educación a distancia, de manejo de TIC, de investigación y de gestión de proyectos. b) Formación en desarrollo profesional y específico del docente, el cual responde a la organización departamental de la UTPL. Asimismo, poseen un Plan de formación inicial a docentes de nuevo ingreso el cual consta de tres fases: “Inducción (...) Cursos de formación, orientados a la participación (...) en varios cursos de pedagogía e investigación; y, Formación Novel-Mentor, conformación de equipos de docentes de nuevo ingreso y aquellos que acreditan una amplia experiencia en docencia e investigación” (UTPL, 2015, p. 16).

Como se observa, el interés de esta universidad se ha materializado en una propuesta interesante de acuerdo con su naturaleza y con las disciplinas en las que se han formado los docentes. No se hacen explícitos los valores y principios que lo subyacen pero es posible inferir de su lectura los valores cristianos y su adecuación a la situación y modalidad de la universidad.

Otro caso interesante es el de la Universidad de Guayaquil (UG) la cual ha realizado recientemente su planificación prospectiva y estratégica incluyendo dentro de sus Objetivos Prospectivos uno direcciona-

do a la formación y desarrollo de todo su personal “Contribuir a la formación de los miembros de la comunidad universitaria fortaleciendo sus capacidades cognitivas, investigativas y ciudadanas...” (Universidad de Guayaquil, 2016, p. 66). Igualmente, de manera más explícita dentro del Objetivo Estratégico 1, se mencionan los objetivos específicos 9 y 10 orientados específicamente a la implementación de programas de perfeccionamiento, actualización del docente universitario a través de diversos mecanismos entre ellos la participación en redes académicas y de investigación nacionales e internacionales. Hay que destacar este énfasis en el novel Plan Estratégico y prospectivo que se ha planteado la UG, eso denota su interés por posicionarse como universidad de avanzada en el contexto ecuatoriano, regional e internacional.

Finalmente, se menciona sucintamente a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) universidad de reciente creación (apenas año y medio de funcionamiento) cuya planta profesoral posee características particulares, con un 70% de PhD provenientes de 16 países, con experiencia docente e investigativa, culturas disimiles y maneras de hacer las cosas diferentes. La UNAE ha iniciado un proceso de “nivelación pedagógica” para sus profesores sobre la base del Modelo Pedagógico UNAE con el objetivo de darle vida propia a dicho modelo, de manejar un lenguaje común, así como el establecimiento de espacios de autorregulación de la gestión académica como mecanismo de formación permanente. El reto es ahora el diseño de planes individualizados y colectivos sobre la base de una concepción propia de una universidad nacional con programas de regionalización e internacionalización académica.

Formación docente. Formación de profesores universitarios

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, es incipiente el desarrollo de un cuerpo teórico que sustente la formación y desarrollo del personal académico, los múltiples y diversos trabajos existentes se han sustentado en la formación docente. Es este aspecto sí existe una profusa literatura y desarrollo filosófico, conceptual y metodológico que podemos resumir en un cuadro realizado por Imbernon (2008) quien, en un ejercicio de síntesis, asocia la concepción de conocimiento con las de formación de profesorado:

**Cuadro 1. Relación entre el concepto de conocimiento
y de formación del profesorado**

Años	Formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado	Formas de ver la formación del profesorado	Metáforas
1980	Información científica, cultural, psicopedagógica a transmitir.	Producto asimilable de forma individual Conferencias o cursos dictados.	Metáfora del producto
1990	Desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes profesionales Cambiar las aulas.	Asimilar estrategias Cambiar esquemas personales y prácticos Seminarios y talleres.	Metáfora del proceso
2000	Compartir significados con el contexto educativo Transformar las instituciones educativas.	Proyectos de innovación e intercambio de los centros Procesos de práctica reflexiva.	Metáfora de la construcción. Redes de formación presenciales y virtuales.
Hacia el futuro (lo deseable)	Construcción colectiva con todos los agentes sociales Transformar realidad educativa y social.	Proyectos de cambio con intervención de la comunidad, Investigación sobre la práctica.	Metáfora de la subjetividad, intersubjetividad o dialógica.

Fuente: Imbernon (2008, p. 29) / Elaboración propia

Se observa en este cuadro la evolución de las formas de concebir la formación docente de acuerdo con la concepción del conocimiento durante el lapso comprendido entre la década de 1980 hasta después del año 2000. Es evidente el progreso desde posturas individualistas hasta más colectivas, autorregulatorias, asociadas a la transformación de las instituciones por la vía de la formación de sus docentes, un paradigma incluso asociado al modo dos de producción de conocimientos y a los nuevos enfoques de las epistemologías del Sur, evidencia cierta de los discursos dominantes en cada época. Sin embargo, es de todos conocido que aún dista mucho que esta situación ocurra tal cual, en los procesos formativos, en su lugar podríamos afirmar que la evolución ha sido gradual y que aún conviven viejas tendencias con nuevos intentos que pujan por emerger, en palabras de Morin “las cosas no mueren de manera indigna, más bien, siguen viviendo dignamente en lo viejo”.

En el caso de Ecuador, Fabara (2013) menciona que la Ley de Educación Intercultural (LOEI) establece la necesidad de formar a los docentes así como de aplicar sistemas idóneos de evaluación de desempeño. Introduce un elemento cierto e interesante y es el hecho que

la permanente lucha por salarios por parte de los gremios, así como procesos de evaluación mal aplicados, ha afectado su prestigio social. Al respecto analiza el posible impacto que pueda tener en el mejoramiento de la calidad educativa el hecho que los docentes se les exija (para ascender a las dos categorías máximas) estudios de Maestría y publicación de trabajos pedagógicos en revistas. Esta exigencia, no solo se concibe como un requisito formal sino pasa por pensar al maestro como sujeto epistémico capaz de generar conocimiento pedagógico de manera individual y colectiva, muy a tono con lo pensado por Imberón hacia el futuro de la formación docente. Ortiz (2015) también hace una apuesta por esta concepción al enfatizar que el currículo de la formación inicial y permanente de los docentes debe ser concebido como una práctica que genera sentidos, y sujetos concebidos como personas y como generadores de conocimiento.

La Red Estrado en Ecuador ha realizado un esfuerzo sostenido por contribuir con la formación permanente y la actualización de los docentes ecuatorianos en la medida en que fomenta el intercambio entre docentes e investigadores acerca del tema en los países latinoamericanos.

En cuanto a los procesos formativos en los académicos no se ha encontrado un desarrollo teórico propio, la multiplicidad de propuestas existentes en todo el mundo se cobijan bajo el amplio paraguas de la formación docente (como extensión de la definición como docente universitario) y se dirigen (generalmente) a las propuestas *de capacitación o perfeccionamiento* para el abordaje de alguna de las funciones que le corresponde desempeñar. Algunos ejemplos de ello son: formación pedagógica (Zabalza, 2011), formación en competencias (García, 2011), Reflexión Crítica (Pou y otros, 2009). Los aportes de diversas universidades, por ejemplo Argentina (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), concibieron lineamientos básicos para la *formación docente de los profesores universitarios* (cursivas nuestras) con enfoque interesante en la Pedagogía Crítica donde el profesor es sujeto de su desarrollo.

La UNESCO (2008, 2009), a través de sus últimas conferencias y estudios marcan también un sendero por el cual transitar que pone de manifiesto la evolución epocal:

En lo axiológico, se observa con carácter fundamental el garantizar una educación superior inclusiva y pertinente, cuyo norte sea la promoción del desarrollo humano, el rescate de valores sociales en favor de la convivencia... los valores sustantivos en todo proceso formativo de profesores transitan desde el énfasis en lo individual meramente académico como consecuencia de la necesidad de estudios de cuarto nivel, hacia la construcción de una sociedad más humana, más justa, a la comprensión de la otredad y su impacto en las funciones académicas (Castellanos, 2014, p. 44).

Una nueva concepción del académico y de sus procesos formativos y de desarrollo es un imperativo. Sin desmerecer estos empeños, (reconociendo los sustantivos aportes al concebir la formación como parte del desarrollo de la carrera académica), ni tampoco los esfuerzos que realizan las universidades por el mejoramiento de su planta académica, consideramos que, vista la complejidad de los diversos contextos, en este caso el ecuatoriano, la existencia de una compleja red de interacciones, resulta absolutamente necesario comenzar a reflexionar sobre principios orientadores que den direccionalidad y sustento a esta categoría emergente.

Complejidad y transdisciplinariedad. Un sustrato necesario para la formación del académico

Ubicar la formación de los profesores desde la complejidad pasa por abordarla desde una visión que compartimos con Morin (2000), Sotolongo y Delgado (2006), en estos términos: “hay complejidad cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, y entre las partes” (Morin, 2000, p. 42). Hay ciertos aspectos que podrían considerarse como característicos de lo complejo, por ejemplo: la consideración de los acontecimientos desde lo sistémico, la vinculación de los sujetos y objetos con su contexto, las múltiples causalidades asociadas a los fenómenos, la evidencia de coexistencia de elementos contradictorios en un mismo fenómeno o sujeto, en fin, todo lo que dé cuenta de estrechas relaciones en las ocurrencias. Son estas intra e interrelaciones las que indican la presencia de complejidades subyacentes. Esto sólo es posible evidenciarlo con un pensamiento vinculante, articulador, que capte la esencia de las relaciones y las múltiples causas existentes en la

vida, el desarrollo de la aptitud reflexiva como parte de este pensamiento complejo resulta indispensable en todo profesor universitario.

Si nos detenemos a reflexionar sobre los procesos formativos de los académicos, sobre la naturaleza de la profesión académica ya descrita, el contexto en el que sitúan los profesores y las universidades en Ecuador a la luz de estos elementos de la complejidad, no queda duda acerca de la necesidad de generar sustratos que puedan dar algún piso a los procesos formativos de los profesores universitarios en Latinoamérica en general y en Ecuador en particular. La infinitud de posibilidades que se abren desde un paradigma con una racionalidad más amplia ofrecen nuevas puertas hacia el avance de este campo de conocimiento.

En este mismo orden, nos referiremos brevemente a la transdisciplinariedad toda vez que permite nuevas maneras de ver la realidad. Nicolescu (1999) la comprende como lo que está a través de las disciplinas con la finalidad de una mejor comprensión del mundo. Por su parte De la Torre (2007) la concibe como una mirada diferente de la realidad fruto de la percepción y la conciencia, una nueva manera de observar todo lo que acontece en el mundo. Mirar los fenómenos desde otra perspectiva, para ello mencionan tres rupturas referidas al uso del lenguaje común, al modo de vida convencional y a creer que la verdad se circunscribe a nuestra percepción limitada sin considerar contextos diversos. Todo esto conlleva trasfondos axiológicos, Nicolescu lo llama, hermosamente, *conversión del alma*, implica aceptación, tolerancia, respeto hacia las diferencias, la alteridad/otredad como la posibilidad de poder reconocerse en el otro diferente, esta conversión es sin lugar a dudas, un elemento esencial a desarrollar en los académicos en Ecuador, dada la coexistencia de profesionales de distintas latitudes, de culturas disímiles en un momento socio-histórico y político particular.

En consecuencia, mirar desde estas dos categorías la formación de los académicos en Ecuador posibilita la comprensión de lo que actualmente acontece en el país en esta materia; no solo a nivel del entorno socio-político sino, a nivel de las lógicas subjetivas e intersubjetivas que ocurren al interior de las universidades y en sus profesores como sujeto y objeto.

Conclusiones

Al realizar un ejercicio de análisis hermenéutico y síntesis de lo aquí tratado, podemos concluir en la necesidad del reconocimiento del abordaje funciones académicas desde lo interdisciplinario, del diálogo entre saberes diferentes y culturas diferentes, la imprescindible creación de puentes epistémicos y metodológicos con el saber cotidiano, el desarrollo de actitud empática, reconocimiento de otros niveles de la misma realidad, la coexistencia de niveles de racionalidad y subjetividad distintos (multidimensional) en una realidad con múltiples referencias que ameritan de un pensamiento vinculante en una universidad pertinente. Si no concebimos la universidad y la profesión académica en toda su complejidad no es posible orientar procesos formativos en favor de la calidad y calidez necesarias para el Buen Vivir ecuatoriano.

Es posible extrapolar y adecuar algunos principios ya trabajados (Castellanos, 2014) desde la situación académica ecuatoriana, ellos son:

- Principio Episte-metodológico: La interdisciplinariedad como estrategia didáctica y de generación de conocimientos en el proceso formativo y desarrollador del profesor universitario en función del cambio de la matriz cognitiva ecuatoriana.
- Principio Epistemológico: La transdisciplinariedad como actitud epistémica y visión académica a desarrollar por el profesor universitario durante su proceso formativo y en el ejercicio de sus funciones.

La transformación de la calidad de la Educación Superior en Ecuador conlleva al tránsito de nuevos horizontes epistemológicos consistentes con nuevas aperturas hacia los principios de las epistemologías del Sur. Esta visión marca primicias hacia el diálogo de saberes y hacia el tránsito desde el modo uno de producción de conocimientos hacia el dos (contextualizado, con respuestas a las ingentes necesidades del país y la región) y en futuro no lejano hacia el modo tres donde la inter y transdisciplinariedad orienten la generación de conocimientos y la formación de los profesores universitarios. Todo ello como tributo al cambio de la matriz cognitiva y productiva.

- Principio Axiológico: La alteridad, el respeto, la tolerancia, la aceptación del otro diferente, el conocimiento compartido, sustentado

en el principio dialógico, como valores fundamentales en la formación y desarrollo del profesor universitario en Ecuador de acuerdo con el precepto del Buen Vivir.

En el entorno poco previsible, complejo, contradictorio, pleno de situaciones imprevistas, de cambios permanentes en la reglamentación que rige la Educación Superior en Ecuador, de evaluaciones permanentes de las instituciones en búsqueda del aseguramiento de la calidad, de la llegada constante de profesionales de diversos países como producto de la internacionalización resulta necesario abordar todo proceso formativo desde este principio. Sólo así podrá transitarse hacia una convivencia armónica y ricamente productiva en el seno de las universidades que se proyecte a la nación y haga realidad el Buen Vivir.

Lo anterior no significa que puedan existir otros principios referidos al diseño en sí mismo de los procesos formativos, al carácter organizacional y la contextualización que ellos ameritan, solamente que a efectos de este trabajo consideramos que los anteriores eran los de mayor alcance.

Finalmente, podemos decir que estos son parte de los retos que las universidades ecuatorianas deben afrontar; aprovechar esta riqueza de conocimientos, de culturas, de maneras de ver y pensar la ciencia en favor de un pensamiento académico nuevo, generar culturas académicas enriquecidas por la presencia de lo diverso, volcar ese conocimiento enriquecido a través de la docencia, de la investigación y de programas que vinculen y abran las puertas de la sociedad a la vida universitaria. El desarrollo de una actitud transdisciplinaria, competencias interdisciplinarias, profundización profesional en su área(s) de experticia y de un pensamiento complejo, crítico y argumentativo en pro de la calidad académica y la pertinencia con el entorno no puede dejarse para luego. La presencia de profesores enriquecidos, formados, felices con su trabajo, es parte de la nueva academia ecuatoriana.

Educación para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra. Ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad....

(Edgar Morin)

Bibliografía

- Albornoz, O. (2007). *La libertad académica y la mentalidad autoritaria*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca UCV.
- Castellanos, R. (2014). *La formación de los profesores universitarios en Venezuela. Un acercamiento desde la complejidad*. Venezuela: Fondo Editorial UNEG.
- Consejo de Educación Superior (2012). Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación). RPC SO-037-N°265-2012. Ecuador.
- Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. (2013). Reglamento Interno. Resolución N° 001-005, 2013. Ecuador.
- Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. (2013). "Suspendida por falta de calidad. El cierre de 14 universidades en Ecuador". Ecuador: Editorial CEAACES.
- De la Torre, S. y Col. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una mirada sobre la educación*. Madrid: Editorial Universitas.
- Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. *Cuadernos del contrato social por la educación-Ecuador*. Cuaderno 8. Ecuador: La Caracola Editores.
- García G., C. (2005). Políticas públicas de educación superior en Venezuela (1999-2004). En: *Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES* (pp. 184-208). Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo- Universidad Central de Venezuela.
- García, H. (2011). *Aproximación teórica - hermenéutica de la gestión universitaria para el mejoramiento del desempeño académico desde el enfoque de la formación basada en competencias profesionales del docente universitario*. (Tesis Doctoral). Venezuela: Universidad de Yacambú.
- Grediaga, R. (1999). *Profesión académica, disciplina y organizaciones*. Tesis Doctoral. ANUIES. México.
- Imbernón, F. (2008). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España: Grao.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010). Asamblea Nacional. Ecuador.

- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas, Venezuela: Ediciones FACES. IE SALC- UNESCO.
- Nicolescu, B. (1999). *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Versión electrónica. PDF.
- Ortiz, M. (2015). *El compromiso político en la formación docente. Aportes para pensar el currículo para la formación inicial*. Universidad Politécnica Salesiana. Repositorio digital <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11027> (consultado el 13/11/2016)
- Pou, S. Aguirre, L. y Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), pp. 1-26.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Decreto Ejecutivo N° 865. Ecuador.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La complejidad y el nuevo ideal de la racionalidad. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de un nuevo tipo*. Argentina. Colección Campus Virtual de CLACSO.
- UNESCO (2008). *La Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Cartagena.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Paris, Francia.
- Universidad Técnica Particular de Loja (2015). Programa de Desarrollo de Competencias Docentes 2015-2016. http://innovaciondocente.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/Programa%20formaci%C3%B3n%20docente%202015-2016%20vale_compressed.pdf (consultado el 15/11/2016)
- Universidad de Guayaquil (2016). Plan de Desarrollo Estratégico Institucional 2016-2030. <http://www.ug.edu.ec/planificacion-estrategica/> (consultado el 15/11/2016)
- Zabalza, M. (2011). "Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia". cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/ (consultado en 12/09/16).

El fracaso de la formación docente

Dr. Jorge Villarroel Idrovo¹
villarroel08@gmail.com

Introducción

La presente ponencia forma parte de varios documentos presentados en el Encuentro “Formación Docente”, convocado por las RED ESTRADO, en la Universidad Politécnica Salesiana. En dicho evento, se plantearon varios análisis y propuestas alternativas para una capacitación más efectiva de los futuros docentes.

Con seguridad, el título de presente trabajo extrañe a la mayoría de educadores y alarme a otros. Ciertamente, afirmar que la formación docente ha sido un fracaso es una aseveración bastante aventurada, propia de algún severo crítico de la docencia.

Sin embargo, hay demasiadas pruebas para confirmar esta sentencia, a simple vista perturbadora. Este es el objetivo central de la presente ponencia; a lo largo de sus páginas, se exponen buen número de argumentaciones que sustentan el epígrafe.

Es posible que quien escribe el ensayo, con sus 30 años de experiencia en formación docente, tenga alguna autoridad para juzgar el trabajo de los Institutos Pedagógicos y las Facultades de Educación. Durante ese lapso, dos han sido las referencias esenciales para llegar a tan severa conclusión. Uno: las observaciones, análisis y reflexiones de la labor desplegados por dichas instituciones. Dos: los resultados de la formación que se han observado en el desempeño docente de los titulados.

1 Doctor en Planificación e Investigación Educativa. Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, ex-Rector de la Universidad Técnica del Norte.

Efectivamente, pocos estarán dispuestos a asegurar que los docentes formados en todos los niveles de enseñanza hayan logrado alta preparación y, sobre todo, que se hayan convertido en gestores del cambio educativo y social. Desde luego, como se verá más adelante, la mayor responsabilidad en la consecución de estos logros radica en los gobiernos y en el sistema económico que domina el planeta, pero no cabe duda que las instituciones han tenido un papel determinante en este problema.

Con estas reflexiones previas, es posible entrar en materia, aunque no con la extensión que amerita el tema.

Desarrollo

Sobre la evaluación del trabajo de las Facultades e Institutos de formación docente existe abundante literatura, lo cual hace pensar a muchos educadores que ya estamos hasta la coronilla de tantos diagnósticos y más bien se debería dedicar tiempo a plantear propuestas que aporten a superar los problemas, deficiencias, lastres, que han existido en la tarea de capacitar maestros y maestras. Sin embargo, a riesgo de caer en los mismos trillados diagnósticos, creemos que se vuelve imprescindible una breve evaluación del modelo curricular que ha imperado en las últimas décadas, como causa esencial del problema de la baja competencia del profesional docente.

Para verificar la validez de los nudos críticos que se exponen a continuación, el profesorado lector debe dedicar sus reflexiones evaluativas a las experiencias que vivieron en las aulas de educación superior durante su formación. De igual modo, los formadores pueden testificar acerca de las falencias curriculares, el escaso logro de sus esfuerzos y la insuficiente capacitación lograda en las diferentes cohortes que tuvieron a su cargo.

Para este propósito, es preciso partir de una tesis que puede escandalizar a muchos: el currículo de la formación docente en el país, y hasta en el mundo entero, ha sido un fracaso.

Veamos los hechos que justifican este duro juicio que, por cierto, se interrelacionan dialécticamente, pero para su análisis es preciso examinarlos separadamente y sin ningún orden jerárquico.

1. Currículo academicista. Centrado en los contenidos teóricos disciplinares como única forma de saber; éstos son organiza-

dos en asignaturas, pretendiendo solo su asimilación acrítica. Los saberes se organizan según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto, ni a las necesidades formativas de los futuros docentes. Este rasgo ha provocado que la transferencia de los contenidos científico-pedagógicos sean considerados como objetivo prioritario de la preparación de los aspirantes a la docencia, desestimando y hasta marginando otras facetas de la formación integral de los nuevos docentes: valores, sentimientos, actitudes, cultura, ideología.

2. Currículo científicista. La corriente racionalista trajo a la educación un currículo científicista, predefinido, jerárquico, rígido, lineal, progresivo, idealista. Desde la misma disciplina se determinan los contenidos a enseñar y su secuencia, estructurados a partir de la lógica interna de cómo se han constituido los fundamentos de tal o cual disciplina. La enseñanza no se define desde los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos del maestro, sino que se define externamente, desde comunidades académicas especializadas, quienes determinan qué enseñar, con qué método, con el ánimo de formar para la ciencia y desde la ciencia. De este modo, ignora que una cosa es el conocimiento de la ciencia, otra la ciencia que se enseña y otro diferente, el conocimiento efectivamente estructurado por los estudiantes.
3. Currículo disciplinar. Las Facultades e Institutos Pedagógicos siempre han pretendido que los jóvenes que aspiran a ser maestros/as deben aprender el mayor número posible de disciplinas. El conocimiento humano que debería ser visto de manera integral, interdisciplinaria, se rompe, se atomiza de modo artificioso, en diferentes disciplinas. Con ello, el estudiante de docencia se muestra incapaz para la comprensión holística, dialéctica, interdisciplinaria, compleja, de los fenómenos, acontecimientos y problemas educativos que se presentan en su realidad. Este desatino, provoca que los formadores desplieguen sus contenidos de enseñanza de manera aislada sin relación con otras disciplinas, lo cual se vuelve un ver-

- dadero rompecabezas para los estudiantes, con la consiguiente incapacidad de articular las mismas en su futura práctica.
4. Currículo enciclopedista. Resulta difícil negar la enorme cantidad de contenidos de 30 materias o más que los estudiantes de magisterio deben aprender durante los 4 años de formación. Al final, los jóvenes tienen un conocimiento difuso, superficial, inconexo, de difícil comprensión, por lo que deben recurrir al memorismo para salir adelante del atiborramiento científico. El supuesto es que en los períodos que comprende la Carrera los estudiantes deben aprender el mayor número de contenidos que deben ser reproducidos para su aprobación.
 5. Currículo descontextualizado. Las materias y contenidos que deben aprobar los alumnos son los que el programa de estudios y los sílabos establecen, es decir, se asimilan las ciencias de la educación per se. Estudian muchos temas, pero son incapaces de discernir cómo esos saberes tienen aplicabilidad en el ejercicio docente para atender situaciones que deben enfrentar en su relación con alumnos, padres y comunidad. Casi no se estudia problemas, conflictos, proyectos educativos, sino la ciencia libresco construida en Europa y Norteamérica con visos de verdad absoluta. Esta falencia demuestra que la pertinencia, como principio esencial de cualquier currículo, casi no se cumpla.
 6. Currículo orientado a la reproducción del conocimiento. La consigna implícita y explícita de los planes y programas del currículo pedagógico ha sido que los aspirantes deben recibir múltiples conocimientos de sus profesores y de los textos, asimilarlos lo mejor que puedan y luego repetirlos lo más fielmente posible. En esencia, nadie puede negar que la tarea educativa consiste en estos tres momentos: recibir el conocimiento, grabarlo en el cerebro y reproducirlo. Se trata, a todas luces, de una grosera deformación de cómo los seres humanos construyen y reconstruyen sus aprendizajes. Como advertía Freire (2004): “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. De hecho, este pecado es la causa principal para que la memoria sea casi la única función

mental que se ejercita, lo cual fácilmente desciende al memorismo. Mientras tanto apenas si se promueve en las aulas las operaciones mentales superiores que deberían ser las más emblemáticas de quienes se dedican al oficio de educar.

7. Currículo positivista. La visión dominante de la ciencia que se transmite en las aulas, corresponde al enfoque positivista (empirista-inductivista), según el cual solo lo medible, cuantificable y experimentable es el conocimiento válido. A pesar que la educación es una ciencia esencialmente social-humanista, las epistemologías dialéctica, interpretativa, ecología de saberes... tienen mínima presencia en la formación docente. En este sentido, de acuerdo con Souza Santos (2010): “Se trata de ‘epistemicidio’ de aquellos conocimientos que se presentan o aparecen visualizados como alternativos, inadecuados o carentes de rigurosidad epistémica en relación a esta racionalidad exclusiva”.
8. Currículo que privilegia el instruir por sobre el educar. En los tiempos actuales el mundo vive es innegable el crecimiento de funestos hechos contrarios a la esencia humana, a la fraternidad entre los seres y la depredación medioambiental. Frente a esta realidad, la mayoría de pensadores contemporáneos como Freire, Morin, Nausman, Savater, Marina, abogan porque la escuela debería tener como misión esencial la de educar a las nuevas generaciones y no simplemente la de instruirlos. Los niños y jóvenes necesitan que la escuela desarrolle fortalezas para oponerse a la creciente alienación, violencia, corrupción, individualismo, codicia, consumismo, hedonismo, explotación generados por un sistema cuyo único norte es la acumulación capitalista; lo cual, ciertamente, pone en riesgo a la especie humana y a la naturaleza. “Nos salvaremos no por dinero, ni por los bienes materiales, sino por la fraternidad entre los seres humanos y la protección del medio ambiente que son asuntos urgentes que debe acometer la educación”, dice Nussbaum (2010). Por desgracia, el currículo que forma al profesorado se ha limitado a capacitar “enseñadores” de asignaturas, tarea desacreditada por la sociedad de la información y el conocimiento, antes que

- educadores y educadoras, preocupados por el crecimiento personal de los educandos.
9. Currículo que descuida la responsabilidad social del nuevo docente. Este enunciado puede parecer una contradicción, pues la función educadora es una tarea esencialmente social que compromete a los maestros y maestras a cumplir obligaciones relacionadas con el mejoramiento personal de los educandos, la ayuda académica, la proyección social, entre otras responsabilidades. Sin embargo, estas funciones apenas si agotan tareas mucho más trascendentes que, por desgracia, el currículo apenas si toma en cuenta. Los hechos demuestran el pobre compromiso de los docentes con la vida comunitaria donde está inserta la escuela; la mínima participación en la actividades culturales; la ausencia en los movimientos sociales para lograr reivindicaciones de los miembros de la sociedad; el descuido de su contribución a los padres de familia en sus necesidades educativas, culturales y de otra índole; el rescate de los valores culturales, étnicos y el compromiso con la defensa del medioambiente; el incumplimiento del liderazgo comunitario; el olvido de su papel de gestor de transformación social.
 10. Currículo monocultural. Educarse en las instituciones de nivel superior es internalizar los valores propios de la cultura hegemónica occidental (judeo-cristiana, europeizante y norteamericana). Los jóvenes que siguen los estudios de docencia ratifican el enfoque “monocultural” obtenido en la educación primaria y secundaria, inclusive quienes pertenecen a otras etnias. A pesar que los organismos estatales de la educación desde hace tres décadas han enarbolado el carácter intercultural de nuestra educación, la verdad es que la cultura dominante es la que, en definitiva, configura la personalidad de los nuevos educadores, a través de los medios de comunicación, la ciencia, la religión, las leyes y por desgracia, la misma escuela. Los formadores no escapan a este dominio y se convierten en difusores de la cultura hegemónica, aunque los principios pedagógicos y humanistas sugieran tomar en cuenta los valores culturales de otras etnias y pueblos.

11. Currículo que privilegia la medición. La ubicua medición de los resultados del aprendizaje que es un reduccionismo de la verdadera evaluación tiene una presencia omnímoda en la capacitación docente. Al final, las notas y calificaciones remplazan cualquier motivación por el estudio, el sentido del aprendizaje, la formación personal y se convierten en la razón primaria de la tarea académica. La educación, entonces, se reduce a la búsqueda desenfrenada de notas que permita la aprobación de asignaturas, niveles y años. Tras la obtención de un título existe poco o ningún aprendizaje real y sustantivo. El reduccionismo evaluatorio reafirma la reproducción del conocimiento, pues lo dominante es que se apliquen técnicas e instrumentos solo para exigir del estudiante lo que ha logrado memorizar.
12. Currículo desideologizado. Una de las mayores falencias de los currículos pedagógicos es que casi nunca han sido considerados como un proyecto político-ideológico que puede definir los destinos del país y del mundo. Como se dijo, lo generalizado ha sido que la formación de los nuevos maestros sea considerada como un programa academicista y cientificista de carácter apolítico, neutral, aséptico; es decir, el posicionamiento ideológico no ha sido la misión, ni siquiera el interés, de las instituciones y de los formadores. Por consiguiente, las ciencias y prácticas que se han transmitido en las aulas no han servido para que el docente sea en artífice de la transformación social y mucho menos para derribar el sistema dominante mediante una alta formación crítica y el protagonismo político-social. Esta limitación contradice totalmente el carácter de la docencia como fuente de utopías para un mundo más justo, libre y democrático.
13. Currículo antidemocrático. Al diseñar los planes de formación, lo generalizado ha sido que los expertos formulen el currículo para aplicarlo en las instituciones y al cual deben someterse los estudiantes de magisterio. En esta práctica, los académicos, no se diga los estudiantes, son “convidados de piedra”, no tienen ni voz ni voto en las decisiones de lo que se estudia, cómo se estudia y cómo van a ser evaluados. Esta

- imposición vertical-autoritaria permite explicarse el escaso comprometimiento de los actores con los planes de su propia formación. Precisamente, uno de los problemas de nuestra educación ha sido: ¿por qué los estudiantes se muestran apáticos, renuentes, acrílicos, en los proyectos educativos en general y en el proceso enseñanza-aprendizaje en particular?
14. Currículo que reproduce al conocimiento del primer mundo. En los colegios y universidades casi el único conocimiento que se imparte es aquel que la civilización occidental, los poderes económicos y el Estado construye y distribuye. En las aulas. Es decir, tienen escasa o nula presencia los saberes ancestrales o alternativos, por la supuesta escasa cientificidad de estos conocimientos. Torres (2000) señala que al construir los currículos oficiales las voces ausentes son las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias, el mundo femenino, la clase trabajadora, los pobres, el mundo rural, el Tercer Mundo, entre otros. Asimismo, las eventuales investigaciones y producciones pedagógicas de los formadores son apenas conocimientos marginales que escaso incidencia tienen en el currículo oficial local, regional o nacional.
 15. Currículo que contribuye al analfabetismo funcional. En consonancia con una preparación transmisiva, libresca y reproductiva, el currículo descuida marcadamente el ejercicio de la lectura crítica, la producción escrita y el procesamiento de información. Al terminar su ciclo de capacitación muy pocos de los nuevos docentes han logrado la habilidad lectora y menos se han apasionado por la misma; casi nadie ha escrito un folio con sus propias ideas. La mejor evidencia de esta limitación son la tesis de grado que son verdaderos plagios o transcripciones de otros autores. Estas incapacidades, les impiden desempeñarse con propiedad la función académica y concretamente el aprendizaje permanente, ahora que la humanidad vive en la sociedad de la información y el conocimiento.
 16. Currículo que descuida la competencia investigativa. De igual forma, si la misión, casi única, de los centros formadores es la reproducción de saberes y se ha descuidado las competencias de producción escrita, la investigación como

trabajo esencial de la academia prácticamente ha desaparecido. Triste papel de convertirnos en meros copistas de lo que se inventa o descubre en otros lares. Miguel De Zubiría nos recordaba que la sanción a un alumno que copia es terminante, pero nadie sanciona a un profesor que repite el conocimiento de otros. Y aunque resulte bastante complejo la producción de conocimiento, por lo menos los nuevos docentes deberían ser inducidos a re-crearlo.

Después de esta breve revisión, el lector reconocerá, de inmediato, que las deficiencias y reduccionismos curriculares enumerados son apenas una apretada síntesis de lo que acontece en los claustros universitarios y en las aulas. Cada uno de ellos, y otros más, ameritarían todo un tratado para examinarlos con detalle, juzgarlos críticamente y reconocer lo insólito que resulta pretender formar docentes competentes con dichos lastres curriculares.

De hecho, los administradores de la educación y los directivos pueden objetar que esta radiografía no coincide con el currículo redactado en los diferentes documentos oficiales, en los cuáles, de modo teórico e idealista, se plantean objetivos y perfiles trascendentes encaminados a formar los docentes que demanda nuestra realidad socioeconómica.

Puede ser cierto, pero una cosa es el “currículo declarado” y otra es el “currículo vivido”, el cual es el que realmente se cumple y prepara a los nuevos profesores. Obviamente, en este último debe tomarse en cuenta al “currículo oculto”, que transmite una infinidad de formas de pensar, actuar, sentir, coincidentes con la ideología dominante y con las formas más tradicionales de educación, todo lo cual permite inferir que el currículo declarado es un escrito lírico, utópico, solo para cumplir con las formalidades académicas.

Aún más, cualquier observador que estudie con objetividad los currículos de formación docente podrá reconocer que responden a la convencional estructura y organización de los modelos tradicional y tecnocrático. ¿Qué otra inferencia se puede obtener, si en los documentos es posible encontrar un conjunto de objetivos convencionales, un listado de contenidos disciplinares, un vademécum de estrategias metodológicas y las consabidas formas de evaluar los aprendizajes?

Sobre los fundamentos teóricos que algunos documentos citan, son simples saberes idealistas que se pierden al implementar en la prácti-

ca los diferentes componentes. Pruebas al canto: ¿cuál es el cumplimiento de los lineamientos de la pedagogía crítica que es tomada como referente teórico, en los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación?, ¿dónde se concreta los aportes del enfoque complejo si lo predominante son las disciplinas?, ¿en qué lugar interviene la ecología de saberes, si el listado de contenidos reproduce exclusivamente el conocimiento foráneo?, ¿en dónde queda el fin último de la escuela: educar personas cuando el enseñar ocupa el 90% del currículo?

En definitiva, no existe coherencia entre lo que se declara en las bases teóricas y la vivencia concreta de los elementos curriculares de corte tradicional y propios de la tecnocracia que orientan la formación docente.

La situación, como se dijo, es más evidente en el currículo que se vive en las aulas, pues los fundamentos teóricos, probablemente de avanzada, apenas si tienen concreción en las aulas. El viejo aforismo “Enseñamos como nos enseñaron”, tiene alta dosis de verdad y un peso determinante a la hora de formar a los nuevos docentes.

En la Colección “Docencia Crítica” (2016), el autor ha dedicado cien ensayos a demostrar la carencia de fundamentos pedagógicos en las prácticas educativas que se cumplen en la educación ecuatoriana, y hasta mundial, por lo que se impone un cambio radical en las formas de educar y enseñar. Este extenso estudio, confirma la grave crisis de la educación a nivel planetario denunciada por Martha Nussbaum (2010), en los siguientes términos:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 ... No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación. Se trata, de una Crisis Silenciosa que aunque no parezca golpear al mundo como las debacles económicas o políticas, a la larga, terminará por conformar el mundo soñado por los amos planetarios: alienación humana, incommensurabilidad de sus riquezas, subyugación de los pueblos y devastación medioambiental (p.19).

El dilema es que las instituciones formadoras de maestros y maestras, no están exentas de las deficiencias examinadas en los docu-

mentos citados, lo cual verifica la crisis que sobrelleva la capacitación de los nuevos maestros y maestras.

Si alguien considera que estas reflexiones son hipérbolas orientadas a descalificar toda la obra educativa, haría bien en responder la siguiente inquietud. ¿Si la escuela ha graduado a miles de millones de maestros, bachilleres y profesionales de las diversas ramas en todo el mundo, y ella les ha transmitido los valores más excelsos de la humanidad, por qué la existencia y profundización de los dramáticos males del planeta: pobreza, injusticia, alienación, violencia, corrupción, deprecación medioambiental, consumismo...? ¿Acaso no es de suponer que este conglomerado intelectual, no pudo haber edificado otro mundo?

Dos explicaciones se imponen ante esta incógnita: o bien la educación ha fallado al mundo o el sistema dominante es todopoderoso al impedir cualquier finalidad educativa.

La conclusión de este breve diagnóstico, ratifica la tesis planteada con anterioridad: el currículo de formación docente ha fracasado los últimos 50 años, por señalar solo un período corto.

Para confirmar esta inferencia, es necesario, asimismo, una escueta revisión del perfil docente que ha formado las instituciones, con el currículo dominante.

- Paupérrima formación teórico-práctica de los titulados en la ciencia pedagógica. Cualquier evaluación de los conocimientos, competencias y actitudes de los/as egresados/as puede demostrar esta realidad; hecho verificado por innumerables observaciones empíricas. Evalúese a cualquier egresado/a su dominio sobre los fundamentos científicos de la pedagogía, la psicología y la didáctica; obsérvese a los titulados en el ejercicio de la enseñanza, convencidos que su tarea esencial es transmitir conocimientos; verifíquese cómo evalúan a sus alumnos; compruébese cuál es la competencia para formular proyectos de innovación educativa; examínese la destreza para el empleo de la investigación-acción en el mejoramiento de su propio desempeño docente, solo para citar unos pocos ejemplos, y se podrá confirmar la pobre formación teórico-práctica lograda durante su permanencia en las aulas.
- La idoneidad de los nuevos docentes para desarrollar las capacidades intelectuales superiores: comprensión, razona-

miento, solución de problemas, lógica, crítica, creatividad de los niños, adolescentes y jóvenes, está claramente en entredicho. Al anteponer la transmisión de conocimientos con tarea fundamental de los docentes, los estudiantes han sido entrenados a ejercitar básicamente la memoria mecánica. Este hecho, es producto de la exigua preparación de la psicología cognitiva que han logrado los egresados.

- Conciencia acrítica sobre la realidad del país, las causas y responsables de los problemas, carencias y limitaciones que sobrellevan las grandes mayorías. Un elevado porcentaje de egresados/as evidencia una innegable conciencia ingenua sobre la situación en la que viven, sobre los poderes económicos, políticos, mediáticos y militares que gobiernan el país y el mundo. Casi todos no han logrado una clara identificación ideológica que oriente su labor educativa-social; es común que se declaren apolíticos/as.
- Mínima incidencia en la transformación socioeconómica del país que elimine el poder hegemónico causante de los males del subdesarrollo. Quienes terminan los estudios de docencia no actúan como intelectuales transformativos, según la expresión de Giroux, que puedan gestar cambios estructurales en el mundo y en su nación. Son contados los que consideran a su labor como un proyecto político que puede provocar cambios locales, nacionales y mundiales.
- Escasa competencia para educar; es decir, para formar la personalidad de los educandos. Al estar convencidos que su misión es únicamente enseñar, apenas si han desarrollado habilidades didácticas para formar en valores, desarrollar el carácter, la cultura, la resistencia a la manipulación mediática.
- Manifiesta incapacidad para el trabajo comunitario con padres, miembros de la comunidad, sectores sociales y culturales, que aporte al desarrollo humano, económico, cultural, educativo de los sectores más deprimidos de la sociedad. Los maestros no se consideran, ni actúan como líderes comunitarios que pueden potenciar recursos humanos y productivos en los lugares donde despliegan su acción educativa.

- Escaso interés por el propio desarrollo profesional que contribuya a mejorar la educación. Lo común es que asuman que su título docente les asegura un salario y no conciben a su profesión como una especialidad que requiere permanente actualización y perfeccionamiento, al igual que cualquier otra de las ramas liberales. La motivación por el estudio, la lectura y la investigación es realmente insignificante.
- Mínima participación en el desarrollo cultural del país, región y ciudad, incumpliendo la categoría de intelectual reflexivo que debe caracterizar a todo docente. Su competencia para escribir y producir documentos educativos y culturales es muy limitada, de ahí que los maestros y maestras no sean considerados profesionales que cultivan y promueven la cultura.

He aquí una pequeña muestra del perfil del docente que egresa de las entidades pedagógicas. Ciertamente, con un elevado porcentaje de este tipo de docentes no puede esperarse una educación de calidad en el país, una enseñanza que promueva las potencialidades intelectuales de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, que forme a los ciudadanos críticos que edifiquen la sociedad del Buen Vivir.

Si esta realidad acontece con los aspirantes que pasan cuatro años en las aulas pedagógicas, pensemos: ¿qué acontecerá con el creciente grupo de jóvenes que se suman a la docencia de acuerdo con la convocatoria “Quiero ser maestro”, sin poseer un título que acredite su formación?

Al margen de esta breve disquisición, buen número de maestros, sobre todo los formadores, puede objetar estos criterios sosteniendo que estas deficiencias y limitaciones no pueden imputarse únicamente al currículo de formación, cuando bien se sabe que existen otras variables determinantes como la insuficiente preparación de los capacitadores, la baja motivación de los aspirantes y su origen social, la carencia de recursos educativos en las instituciones y hasta la nefasta influencia de un sistema que desvía la atención de los jóvenes de sus verdaderas responsabilidades sociales.

Hay mucho de verdad en esta objeción, pero no se puede negar que la inexistencia de un currículo innovador que supere los lastres arriba mencionados es una causa decisiva; la cual, unida a los factores citados en el párrafo anterior, se constituyen en verdaderos óbices para capacitar de manera idónea a nuestros jóvenes aprendices de docencia.

Es fácil inferir la gigantesca empresa de construir un modelo curricular que forme el docente que pueda convertirse en artífice del cambio social, de la calidad educativa y del desarrollo personal y profesional.

En otro documento presentado al Consejo de Educación Superior (CES), (“Propuesta para el rediseño Curricular para la Formación Docente”), Villarroel, 2015b) se expuso con amplitud los elementos del nuevo currículo que podría ser la alternativa para formar al profesorado que requieren las particulares condiciones socioeconómicas de nuestro país.

La propuesta pretende atacar las venialidades del currículo tradicional que se han descrito en las páginas anteriores, mediante la adopción de la Pedagogía Crítica que puede corregir tales deficiencias y reduccionismos. Una alternativa clave en este modelo pedagógico es la Problematicación del Currículo, que sugiere estudiar problemas educativos, didácticos, psicológicos, que ocurren en la práctica educativa, a la luz de las teorías pertinentes, actualizadas y emancipadoras.

Conclusión

Los hechos y causas expuestas en el presente documento llevan, de modo indefectible, a concluir que el currículo de formación docente vigente por mucho tiempo, permite explicar la crisis educativa que arrostra la escuela ecuatoriana.

Maestros y maestras capacitados/as con un currículo que adolece de severas falencias, no puede esperarse que se constituyan en gestores de la calidad educativa, mucho menos para la transformación económica, social y cultural del país.

Bibliografía

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Souza Santos (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.
- Torres, J. (2000). *Globalización interdisciplinaria: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Villarroel, J. (2016). *El desatino del currículo disciplinar*. Colección Docencia Crítica. Ibarra.
- _____ (2015a). *Instruir o educar*. Colección Docencia Crítica. Ibarra.
- _____ (2015b). *Propuesta para el Rediseño Curricular para la Formación Docente*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.

Perspectivas de cambio en la educación básica y en el bachillerato

Carlos Paladines¹
capaladines@yahoo.es

Prenotando

En los próximos meses Ecuador elegirá un nuevo gobierno, luego de diez años de permanencia al frente del mismo del Presidente Rafael Correa. Para determinar las políticas de Estado en el ámbito de la educación, en los próximos años, puede ser de utilidad recabar información y examinar los logros y las limitaciones que en esta década: 2006-2016 se hubiesen alcanzado. Además, es necesario establecer las tendencias de desarrollo de la educación que permitirá trazar la prospectiva que podría seguir la educación a futuro. En el presente trabajo solo se presenta un área importante: la propuesta pedagógica. Otros campos como el de recursos para la educación, calidad, formación docente, reconocimiento al magisterio, elaboración de textos, legislación educativa, se pueden consultar en trabajos que se ha realizado al respecto².

-
- 1 Doctor en Filosofía. Estudios de especialización en Argentina y Alemania sobre Historia de las Ideas. Docente del ciclo doctoral y de postgrado en diversas universidades latinoamericanas.
 - 2 Una primera aproximación a este tema puede verse en mi trabajo editado por la Cámara de Comercio de Quito, *Diálogo Ecuador Posible*, 2011. Algunos acápites también fueron desarrollados en: *Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*, Vol. II, Ecuador, Ed. FONSAL, 2011. Una versión publicó la Universidad del Azuay, "Perspectivas de cambio en la Educación Básica y el Bachillerato: Ecuador: 2007-2013", Cuenca, *Rev. Verdad*, No. 62, 2014. También editado por la Universidad Nacional de la Pampa, Argentina, *Rev. Praxis*, Vol.

Introducción

El balance, el aplauso o la crítica y hasta la denuncia o la indignación por el desarrollo de la educación, bajo determinado Gobierno, puede ejercerse desde diversas perspectivas: una orientada a resaltar los éxitos y/o las deficiencias de su gestión –*crítica externa*–; otra que mira más a lo que se propuso u ofreció el Gobierno y a las efectivas realizaciones logradas –*crítica interna*–. Una y otra crítica requiere completarse tanto con el análisis de las condiciones objetivas y recursos con que se contó para la realización de los programas y proyectos ofrecidos –*crítica contextual*–; cuanto con la referencia a la trascendencia histórica, al impacto desencadenado por el proyecto implementado para cambiar la educación –*crítica histórica*–. También el balance puede apuntar más hacia los procesos y establecer, con indicadores cuantitativos, las tendencias y a partir de ello delinear las perspectivas de desarrollo a futuro –*crítica de prospectiva*–. Finalmente, estos tipos de crítica pueden enriquecerse al pasar por los filtros de la opinión pública, la comunidad académica y la autocrítica, tareas que tanto el autor como el lector están obligados a realizar. En pocas palabras, este diagnóstico y prospectiva de la propuesta pedagógica del actual Gobierno tratará de unir y enlazar a diversas dimensiones, a fin de ponderar en balanza de precisión lo realizado en Ecuador entre el 2007-2013-2016. En esta ocasión el análisis se concentrará solo en la “reforma pedagógica”.

La propuesta pedagógica

En América Latina se podría ubicar los inicios de los procesos últimos de reforma curricular a partir de la década de los noventa del siglo pasado, cuando se alcanzó conciencia sobre la necesidad de iniciar una clara ruptura entre la programación curricular tradicional y generar una nueva que superase las múltiples limitaciones que se arrastraba por décadas. A la reforma curricular algunos gobiernos añadieron la aspiración por implementar una reforma educativa más amplia, entiendo por tal transformar las metodologías pasivas de ense-

ñanza aprendizaje en activas, capacitar a los docentes en el dominio de las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje sea de los docentes como de sus efectos en los alumnos. La mejoría en estos ámbitos se juzgaba que desencadenaría el “cambio” de la educación. En Ecuador, los Informes Ministeriales de fin de gestión de los últimos cincuenta años son abundantes en tal tipo de ofrecimientos.

Para el efecto, dado el marcado “eurocentrismo doctrinal” que caracteriza a nuestras élites y de lo cual no escapan ni las élites educativas, se recurrió a España que igualmente seguía en esos años la reforma educativa en que se habían empeñado algunos países de la Comunidad Europea. En ciencias de la educación los países llamados “desarrollados” aún nos fascinan (neocolonialismo académico) (Paladines, 2007).

En el caso de Ecuador, desde el retorno a la democracia en Agosto de 1979, luego de ocho años de régimen militar, no ha faltado en los gobiernos de turno los discursos y las declaraciones sobre la importancia capital de la educación para el “desarrollo” del país. Algunos de esos gobiernos hasta prometieron una reforma educativa y una reforma curricular radicales. De todas las promesas de reforma se podría reconocer a la *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*, enero de 1996, Gobierno del presidente Sixto Durán Ballén³, como aquella que en las últimas cinco décadas logró mayor estabilidad, recursos, asesoría, apoyo e integración de cuadros técnicos y políticos nacionales e internacionales.

El inicio de esta ya larga carrera (1996-2016) por superar la programación curricular tradicional por una nueva que respondiese no solo a los problemas y demandas del país en educación sino además a

3 A mediados de los años noventa, bajo la coordinación de Susana Araujo un equipo técnico integrado por Alfredo Astorga, Beatriz Caicedo, César Calle, Martha Grijalva, Edgar Isch, Leonardo Izurieta, Magaly Robalino, CENAISE, CONFEDEC, Juan Samaniego, Martha Grijalva se dirigió y se puso en marcha la “Propuesta consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica”, 1996. Posteriormente Martha Grijalva logró estructurar un exitoso Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos, APRENDO, 1996, que “permitió, por vez primera, recabar información válida, confiable y oportuna sobre la calidad de la educación ecuatoriana, con el propósito de mejorarla”.

las corrientes pedagógicas en boga a nivel mundial, especialmente al constructivismo, entre cuyos pilares destacaban Piaget, Aebli, Ausubel, Bandura, Chateau, Malrieu, Not, Coll, Wallon, tanto en España como en diversos países de América Latina se convirtió en la mediación “insoslayable” para diseñar reformas curriculares, establecer nuevos parámetros de evaluación, inéditos criterios para juzgar el valor de los textos escolares, establecer perfiles de entrada y salida, apelar a una metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en habilidades, destrezas y competencias, rediseñar la formación docente, etcétera (p.14). En España, entre los expertos a los que se encargó la elaboración del diseño curricular bajo los parámetros constructivistas de moda en aquel entonces, cabe destacar a César Salvador Coll, un profesional de la psicología educativa que llegó a ser el coordinador de la reforma española y al que se le acabó reconociendo como el “padre” de la misma, quien también brindó su colaboración a la reforma ecuatoriana de 1996 y ha asesorado al actual gobierno (<http://rieoei.org/rie27a03.htm>).

También desde sus inicios, un poco antes en cuanto al diseño y a lo largo de su carrera esta reforma contó con el auspicio, la asesoría y la “colaboración” técnica y los recursos provenientes de fondos internacionales, básicamente del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento BIRF, integrante del BM. Entre trescientos y cuatrocientos millones de dólares. Nunca el país ha disfrutado de tanta riqueza para un determinado proyecto educativo⁴.

4 En el Gobierno del Presidente Durán Ballén se contó con una eclosión de programas y proyectos educativos con financiamiento internacional: el Proyecto de mejoramiento y expansión de la educación técnica a nivel medio, PROMEET I; la segunda etapa PROMEET II; Primer Proyecto de Desarrollo Social - Educación y Capacitación, PREDAFORD; el préstamo subsidiario, SECAP; el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad, EB-PRODEC (Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, por \$ 118 700,00, diseñado en tiempos del presidente Rodrigo Borja, diciembre de 1991 y que debía extenderse hasta diciembre de 1999; PROMECEB-Redes Amigas Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, por 44 millones de dólares; un aporte del BIRF de 89 millones de dólares destinados al área rural y a los sectores urbano marginales; la reformulación de PLANEMEC; y el proyecto ECU/92/PO2, Educación en Población para el sector informal. Mayor información puede verse en Lucía Hidalgo López (2011). También Carlos Paladines (2004).

Como estrategia para mejorar la calidad de la educación estos proyectos consideraron diversos ejes de desarrollo: capacitación y formación de recursos humanos; reorientación de la administración y supervisión educativa; atención a la población escolar rural del nivel primario e infraestructura física y tecnológica, como también la creación de Centros Educativos Matrices, CEM.

En este contexto merece realzar las actividades orientadas a evaluar la calidad de la educación del ciclo básico y medio, mediante las pruebas APRENDO, nombre con el cual se dieron los primeros pasos para la instauración de un “Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos”, base o primer piso de lo que habría de ser a futuro el Plan Nacional de Desarrollo de la Calidad Educativa, de ahí su trascendencia pues los aspectos de calidad fueron a finales del siglo XX e inicios del nuevo, un punto neurálgico de todo el sistema. APRENDO se desarrolló de mayo de 1994 a diciembre de 1999, dentro del proyecto: “Educación básica: proyecto de desarrollo, eficiencia y calidad” (EB/PRODEC), con el objetivo de evaluar el perfeccionamiento de la calidad de la educación en matemáticas, lenguaje y comunicación, en el quinquenio 1996-2000. El logro académico fue referido a un conjunto de destrezas cognitivas fundamentales como indicador seleccionado para medir la calidad de la educación básica nacional. APRENDO definió una destreza como *un saber hacer, como una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere*. Además, midieron el logro académico en una muestra de las destrezas propuestas en la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica Nacional, vigente desde 1996. Bajo la responsabilidad del Equipo Técnico de APRENDO se realizaron tres operativos nacionales (1996, 1997 y 2000) de aplicación de pruebas en matemática y en lenguaje y comunicación en tercero, séptimo y décimo años de la Educación Básica, en una muestra de planteles con estudiantes de ambos sexos.

El estudio comparativo de resultados sobre logros académicos en 1996 y 2000 (Grijalva y Cazares, 2001) mostró que la calidad de la educación básica no había avanzado hacia niveles más satisfactorios; los porcentajes de estudiantes que evidenciaron dominio en las destrezas fundamentales en el operativo nacional APRENDO 2000 presentaron valores cercanos a los de 1996; muchos de ellos, inferiores. En esta forma se aportó a través de investigación empírica, la evidencia

estadística que confirmó la opinión generalizada de que la calidad de la educación en general, particularmente la de la educación básica, se ubicaba en niveles muy por debajo de los deseados. Por otra parte, la magnitud del deterioro en cada ámbito geográfico, en el sector urbano y rural, al interior de cada año de la educación básica y al interior del conjunto de destrezas correspondientes, permitía establecer las variaciones que debían ser tomadas en cuenta en el diseño e implementación de los programas de capacitación o de actualización para docentes en servicio, en formación inicial, en la elaboración y selección de los textos escolares que el Ministerio entregaría a los estudiantes.

Es importante rescatar la preocupación del equipo técnico por el rigor académico y la práctica de mecanismos válidos para asegurar la calidad de la información que resultaron superiores a los que se exhiben en gran parte de las evaluaciones efectuadas en diversos países de la Región, con más años de experiencia en este campo; que el esfuerzo metodológico en la elaboración de los instrumentos según la opinión de expertos y consultores del área superaron a muchos de los esquemas observados en Latinoamérica, y que esta evaluación cumplió con estándares mundiales de confiabilidad, validez y calidad (Informes de Consultorías, MEC, 1999).

Este paso de una reforma curricular tradicional a una nueva entró en vigencia para la Educación Básica en el año lectivo 1996-97. Para cada una de las áreas se determinó la promoción de “habilidades, destrezas, actitudes y competencias” como el eje central de la reforma. En algunos años se establecieron las competencias generales y específicas, en otros las destrezas y no han faltado, últimamente, esfuerzos por fijar las destrezas con criterios de desempeño: “básicas imprescindibles” y “básicas deseables” que el alumno estaría llamado a alcanzar al finalizar la educación básica o el bachillerato (p. 34).

La sicología educativa desarrollada y difundida por estos planes de reforma curricular se transformó en un valioso instrumento científico para comprender el crecimiento físico, emocional y cognoscitivo de los niños y niñas; y, a su vez, cambiar el sistema tradicional centrado en la enseñanza por uno en el que predominara el aprendizaje de habilidades, destrezas y competencias (aprendizaje), las mismas que se aspiraba a que combinen en sí, lo cognoscitivo (conocimientos); lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad); lo procedi-

mental o conductual y psicomotriz, (hábitos, habilidades, destrezas). En tal perspectiva, la enseñanza aprendizaje basado en competencias se presentó como de carácter integral, pues desarrollaba una dimensión holística, (Integración de aptitudes: habilidades, capacidades para llevar a cabo el desempeño de las tareas: lo que se hace en un trabajo o puesto y las características del contexto o 'situación' donde se desempeña el trabajador o el estudiante). En pocas palabras, la propuesta de 1996 ofrecía proporcionar "lineamientos curriculares para el tratamiento de las prioridades transversales del currículo, las destrezas fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada año, así como las recomendaciones metodológicas generales para cada área de estudio" (p. 6).

Es necesario remarcar que una competencia se base en resultados; es decir, en 'desempeños', en el cumplimiento de funciones y actividades, en la utilización eficiente de instrumentos y procesos, en la resolución de problemas, en la formulación de proyectos, en la aplicación de conocimientos, en el ejercicio de investigación. No se trata de plantear solo 'principios', fines u objetivos; se trata de alcanzar 'resultados', de lograr desempeños *satisfactorios y concretos*. En otras palabras, se trataba de integrar un conjunto de elementos relacionados con los conocimientos específicos de las asignaturas, las habilidades y destrezas generadas por el desarrollo del pensamiento y los valores requeridos para el dominio eficiente de un desempeño satisfactorio determinado. En palabras de Coll, refiriéndose a los intentos de la reforma española y esto podría aplicarse al Ecuador:

El Diseño Curricular refleja una concepción constructivista de la intervención pedagógica, que trata de incidir sobre la actividad mental constructivista del alumno creando las condiciones favorables para que los significados que éste construye sean lo más ricos y ajustados posible. (...) la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (Coll, 1995, p. 133).

Ahora bien, solo en la primera fase de la reforma las competencias se entendieron como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los estudiantes debían alcanzar para participar como personas activas en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado de trabajo, en la vida real y en contextos virtuales; así mis-

mo se juzgó que su cultivo permitiría formar ciudadanos capaces de tomar parte activa en la vida democrática, con un sentido coherente de participación y cultivo de la propia identidad, visión al parecer amplia y plausible (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2001).

En la práctica el resultado final del proceso de reforma, en diversos países, fue otro, y las competencias o las destrezas terminaron por orientarse más a lo técnico que a las ciencias humanas, al cómo que al qué, a lo útil que a lo formativo. Se podría “sospechar” que en la primera etapa de desarrollo de la reforma curricular se doró la píldora para hacerla aceptable. Los gobiernos ayer como en el presente, por regla general, salvo excepciones, tienden a presentar sus propuestas y mensajes edulcorados, endulzados. No hay prácticamente ninguna medida, impuesto, tasa o sobretasa que no apele a valores, a solidaridad y a la responsabilidad de los individuos de contribuir al bienestar general o común. Hasta flagelos como los terremotos o las crisis económicas son edulcoradas; hasta nuevos impuestos pueden ser vistos como campañas a favor de la salud de los ciudadanos.

Bajo un enfoque aún más crítico, en las sociedades actuales, sociedades de consumo y bajo la lógica o racionalidad instrumental y en algunos casos incluso neoliberal, se pone de manifiesto que en estos regímenes no hay prácticamente ninguna política, programa de gobierno o ejercicio de poder que no apele o invoque a la responsabilidad de los individuos y que no eche mano del recurso a “principios”, “ideales” y “valores” que aluden al “bien general” e incluso al “personal” para justificar las medidas. El truco de los gobiernos en la actualidad, como de los magos, es ocultar a la percepción, a la lógica y a la razón las causas de fondo y los fines de sus proyectos y medidas. El “éxito” de gobernar depende cada vez más de la respuesta a la economía global, consciente o inconscientemente (firmas transnacionales), al marketing publicitario, a la seducción y arrobamiento a la población sobre los beneficios de las medidas adoptadas, para responder a los valores y a la “cultura” de amplias capas sociales cada vez más contentas en un mercado densamente colmado de mercancías (expansión de la clase media y del consumismo). Se tornan así las sociedades y las personas, las élites culturales, sociales, del campo de la producción y el trabajo o las educativas y políticas en conservadoras y de “adaptación”. Más aún, no solo las minorías o élites sino también las grandes mayorías de la población sucumben ante los dioses del mercado y del consumo. Se diluye cualquier intento de cambio del *establishment*

que se proponga superar la dependencia y sometimiento de las personas o de la comunidad respecto de dicha sociedad de masas y respecto de los planes “positivos” que generan los gobiernos de turno.

En esta perspectiva, un currículo único, cada vez más orientado a la preparación técnica e instrumental no solo plantea problemas de carácter pedagógico sino también de políticas de estado e incluso ideológicos o de doble discurso. El nuevo escenario mundial exige tomar en cuenta las líneas de fuerza de la imponente maquinaria de su sistema económico y financiero global, del capital transnacional que tiende a imponerse en todos los ámbitos de la realidad y en buena medida cubre y determina o presiona hasta al mismo campo de la ‘cultura y educación nacionales’. Es tal la dinámica de la totalidad de las fuerzas productivas actuantes en nuestros países; la transformación de los mismos en sociedades de consumo y la presencia cada vez mayor de las firmas transnacionales –globalización– que hasta sus actores y fuerzas “nacionales” tanto en el orden político o social como en el cultural y el económico, en más de una ocasión no representan más que a un débil David frente a un descomunal Goliat y por lo mismo se debe ser más cautos y críticos.

A partir de estos reparos, no han faltado especialistas que han imputado a la propuesta educativa iniciada en tiempos del presidente Durán Ballén y continuada en los posteriores gobiernos, incluido el actual Gobierno de Alianza País, reparos sobre todo a la orientación del aprendizaje de forma hegemónica hacia el cultivo de “destrezas con criterios de desempeño” sea por su orientación eminentemente hacia el cultivo de habilidades psicomotoras y procedimentales que permiten manipular cosas, utilizar herramientas tecnológicas complejas o de alta precisión, sea por su orientación preferente hacia la formación profesional en carreras técnicas e ingenierías. Detrás de todo ello estaría el interés empresarial por disponer de mano de obra calificada y de los gobiernos de turno por promover el mercado y el capital: el “desarrollo” bajo las pautas neoliberales, sea consciente o inconscientemente.

Aunque no constaba expresamente entre las políticas del Plan Decenal –guía básica de los programas y proyectos del actual gobierno–, no dejó de ser preocupación ministerial la “Actualización y fortalecimien-

to curricular de la Educación Básica”⁵, también la revisión del bachillerato que data de finales de los setenta se retomó pero está aún en fase de diseño y experimentación y recién a finales del 2016 entrará en vigencia en el régimen de sierra. El Bachillerato General Unificado, BGU, empezó a implementarse en los establecimientos educativos con régimen de Sierra, en el año lectivo 2011-2012, y ha sido motivo de reparos de fondo y forma parte de instituciones de reconocida solvencia (Universidad Andina Simón Bolívar, 2011). Su sistema de evaluación, por ejemplo, privilegia en exceso la información, la acumulación de “evidencias”, el registro exagerado de evaluaciones y resultados del aprendizaje. En cuanto al número de asignaturas se mantiene la centenaria orientación enciclopedista, con alrededor de diez materias para el tronco común y dos o tres asignaturas complementarias más, definidas por la institución de acuerdo a su proyecto institucional. Si se compara con los programas de estudio de los años setenta o de los ochenta, la estructura es similar, pero con cambio de nombres. La evaluación del BGU es tarea aún pendiente.

En definitiva, la corriente pedagógica constructivista se convirtió en el eje llamado a vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a adoptar un conjunto de decisiones para seleccionar los saberes y prácticas que debían ser transmitidos por la escuela a las nuevas generaciones por un lado; y por otro, concretar dicha propuesta en términos de malla curricular, criterios de evaluación, promoción de los alumnos. El currículo presupone decisiones llamadas a conjugar aspectos técnicos, pedagógicos, sociales y políticos, incluso valorativos. Por ello, no es extraño que los debates sobre el currículo sean permanentes y casi siempre apasionados y deban ir más allá de los gobiernos de turno.

Ahora bien, ¿en qué radican los secretos encantos y limitaciones de este tipo de reformas? ¿Cuál es el aporte o la dificultad clave? ¿Qué ha sucedido durante estas dos décadas? ¿Han logrado los maestros dominar tanto la nueva corriente pedagógica como la nueva metodología que ella exige aplicar en el aula? ¿En qué se ha avanzado y en qué se ha retrocedido en su implementación? ¿Qué barreras debieron superarse y qué cambios deberían haberse realizado y no se han hecho? ¿Tendrá futuro en el nuevo

5 Ver página Web del Ministerio de Educación, Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica.

gobierno este tipo de orientación? No existe aún investigación empírica al respecto; abundan más las preguntas que las respuestas como para emitir juicios o tomar decisiones fundamentadas. A pesar de ello y porque el desarrollo curricular es clave para el futuro educativo del país, nos permitimos formular algunas interrogantes: (Merchesi, 2001).

Primera: En un escenario mundial de carácter complejo y pluralista en sus actores, en sus sistemas de comunicación, de producción, de desarrollo científico e intercultural, en sus enfrentamientos y adversidades, por señalar brevemente algunas notas del mundo actual, una propuesta curricular basada en una perspectiva única y por tanto en un discurso único, no parece ser la mejor respuesta. ¿No cabe cuestionar a los equipos educativos del gobierno por avalar una propuesta curricular unidireccional y asentada en una corriente pedagógica determinada y en su metodología de aplicación? ¿No será posible respaldar propuestas curriculares abiertas no a una “unidad sin diferencias” sino más bien a una ‘unidad curricular con diferencias’?

Segunda: Dado que es desde la psicología que se determina la naturaleza del currículum, él termina por ser una cuestión de adaptación de los conocimientos y la metodología de esta ciencia a su imperio en el aula; a un recetario en el mal sentido del término. Una vez más, el carácter unidireccional desde una ciencia hegemónica: la psicología del aprendizaje se presenta absoluta y beneficiosa para el alumno, para los maestros y las instituciones educativas sin mayores cuestionamientos o apertura a otros enfoques y metodologías.

Tercera: Privilegiar en el proceso de enseñanza aprendizaje al desarrollo de “habilidades, destrezas y competencias”, peor aún si al ámbito de las competencias se lo reduce al de las “destrezas con criterios de desempeño”, podría no solo excluir otras dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje sino también reducir la formación del alumno al desarrollo de las destrezas necesarias para trabajos prácticos en general y trabajos técnicos en particular. ¿No terminará por convertirse el mundo del mercado, del consumo y de la producción en la mediación hegemónica que determine la formación de los alumnos? En un mundo en conquista por las fuerzas de la globalización, que homogeniza y estandariza no solo a la producción sino también a las culturas y a la educación, ¿no es clave la defensa de lo particular y peculiar de los pueblos, la identidad de sus culturas?

Cuarta: Se podría pensar que fue precisamente la fundamentación psicológica del currículum y su orientación hacia el cultivo de competencias lo que facilitó en gran medida el giro neoliberal en educación a finales de los años 80 en varios países y que contribuyó de forma muy activa a la legitimación de dicha racionalidad, tanto dentro como fuera de la escuela. La falta de debate y de crítica al “modelo curricular oficial”, ¿no se habrá nutrido de la credibilidad profesional de quienes lo validaron: los equipos técnicos que coadyuvaron a la implantación de este tipo de reforma?

Quinta: El nivel de formulación del nuevo currículum tanto para la EGB como para el BGU, como el vía crucis por el que atravesó su implementación y las políticas y estrategias de validación escogidas a lo largo de dos décadas, atentaría contra su credibilidad al punto de que para muchos maestros e instituciones educativas los currículos oficiales presentados por los gobiernos en los últimos años no garantizan niveles de excelencia ni en cuanto a la exposición de la doctrina pedagógica ni en relación a las estrategias y metodologías para su implementación. Ni en la teoría ni en la práctica en el aula el aprendizaje por competencias habría conseguido penetrar. ¿La propuesta curricular por destrezas o competencias no merece ser vista como una especie de ideal educativo inalcanzable a nivel nacional, como un rompecabezas imposible de descifrar y armar en el aula?

Sexta: Si bien a inicios de la reforma curricular (1996), ésta fue vista con carácter claramente innovador, al abogar por planteamientos curriculares abiertos y plurales que concedían al profesorado un gran protagonismo en el diseño y la práctica curricular, con el andar del tiempo surgieron limitaciones de fondo y forma; y, en su última fase, la correspondiente al actual gobierno, la reforma o “revolución educativa” se redujo a la reforma curricular, la que a su vez se limitó a imponer una visión pragmática de la enseñanza, exámenes y evaluaciones, orientado todo ello a promover “destrezas con criterios de desempeño” (Coll, 2014).

Por ejemplo, en el Currículum Integrador correspondiente a la EGB expresamente se reconoce que:

Los aprendizajes contenidos en cada uno de los bloques curriculares de las distintas áreas que conforman la educación obligatoria se ordenan en torno a los objetivos que en cada subnivel de la Educación General Básica marcan la secuencia para el logro de los objetivos generales del área al

culminar el nivel de Bachillerato General Unificado. **Estos objetivos están expresados en términos de capacidades que se pretenden alcanzar y son el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo** (Las negrillas me corresponden; EGB, p. 12).

Las capacidades y competencias se redujeron a “destrezas con criterios de desempeño”. La misma lógica se adoptó para la EGB, subnivel Preparatoria y para el BGU.

Elocuente es: p.ej. en la EGB, subnivel Preparatoria, para el Ámbito de desarrollo y aprendizaje 3, Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural la determinación de 27 destrezas con criterios de desempeño, con carácter de “básicas imprescindibles”: Nivel I: 3; Nivel II, 11, y Nivel III: 2; como “básicas deseables”: 11. (pp.65-67). También elocuente es en el BGU la asignatura de Educación para la Ciudadanía. De trece criterios para el eje temático 1: 9 corresponden a destrezas “básicas imprescindibles” y a “básicas deseables”; en el eje temático 2, de las veintinueve: 16 son básicas imprescindibles y 5 básicas deseables; en el eje temático 4, de las doce: 8 son imprescindibles y 4 deseables. Ejemplos de esta naturaleza sobran⁶. En fin, cabe preguntarse cómo establecer relaciones y diferencias entre los criterios de desempeño “básicos imprescindibles” y los “básicos deseables”. Las fronteras entre unas y otras destrezas resulta difícil diferenciar (BGU, pp.14 y ss.).

Otras limitaciones provienen de la misma formulación de los documentos sea por su extensión como por las limitaciones propias de un estilo burocrático, plagado de galimatías doctrinales, en algunos de sus párrafos incomprensibles o indescifrables. Véase al respecto la aclaración conceptual sobre “La multiplicidad de significados del concepto de aprendizajes básicos: básicos imprescindibles y básicos deseables en los currículos de la educación básica” (pp. 31-36)⁷. A similar confusión

6 Ver: CCSS (4).pdf-Adobe Acrobat Reader DC.

7 A modo de ejemplo se recoge el siguiente párrafo: “Estructurado, en fin, como el producto de un trabajo de reajuste y mejoramiento, el currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental; porque sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la Historia y la Historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc.; porque sea comprometido, prioritariamente con

se presta lo correspondiente a “Fundamentos epistemológicos, disciplinares y pedagógicos” (p. 22). Si a esto se suma la carga burocrática que están llamados los maestros a llenar en cada una de sus asignaturas, el número de registros de las diferentes evaluaciones: trabajos independientes, actividades en clase, lecciones, actividades grupales, etc., el resultado final es que este sistema de evaluación, cansino no solo para el docente sino también para el estudiante, no permite medir el nivel de dominio de las habilidades, destrezas y competencias planteadas⁸. En el año 2013, p. ej. una maestra de bachillerato, con cuatro materias o asignaturas debía llenar en cada hoja de registro 22 columnas por cada parcial, a parte de los registros de los dos quimestres y los registros de fin de año, en total 112 columnas. En un curso con 57 estudiantes debía llenar cerca de 6 000 registros (5 824) en el año académico 2013-2014. En pocas palabras, sin apropiada y sostenida capacitación a los docentes, este sistema vigente de evaluación de aprendizajes, además de infructuoso e inadecuado, no facilita alcanzar las metas trazadas. Junto a la discusión sobre el currículo del Bachillerato Unificado y la Educación Básica habrá que revisar también el Bachillerato Técnico. Los gobiernos apelan a la formación, autonomía y responsabilidad de los educadores y educandos para generar las conductas y los acuerdos que juzgan necesarios para implementar sus políticas educativas, en

los sectores sociales más vulnerables, con sus expresiones, necesidades y sueños; porque sea crítico, en la medida en que demanda un ejercicio intelectual fundamentado en la investigación, la crítica técnica y ética de fuentes y el contraste de diversos puntos de vista; porque sea integral, y le devuelva al ser humano la consciencia de que la Naturaleza es una sola, y que lo que hermana y separa a la vez al ser natural y al ser social no es otra cosa que el trabajo y la ideología, cuyo análisis crítico se impone como una demanda vital, de la mano de la potenciación práctica de un pensamiento hipotético-deductivo que destierre “esa idea absurda y antinatural de la antítesis entre el espíritu y la materia, el hombre y la naturaleza, el alma y el cuerpo” (Engels, 2000 p. 51).

- 8 “El documento central del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, así como las asignaturas están en proceso de revisión luego de las observaciones recibidas por parte de la ciudadanía. Este momento de reflexión busca ajustar los lineamientos que tendrá a partir de septiembre del 2012 el Bachillerato en el Ecuador”. (Ver página Web del Ministerio de Educación: Nuevo Bachillerato Ecuatoriano NBE).

más de una ocasión sin el debate necesario más que en el cenáculo de una “élite ilustrada”.

En cualquier caso, esto será motivo de preocupación para el futuro gobierno, que en aproximadamente un año deberá tomar decisiones respecto a un currículo basado exclusivamente en el “aprendizaje de competencias” y a su columna vertebral: el sistema de evaluación vigente. La revisión rápida de las fases por la que ha atravesado la reforma curricular a lo largo de ya dos décadas: 1996-2016, entrega tantas interrogantes, que invita a reflexionar sobre la racionalidad política y pedagógica de una propuesta que por más de dos décadas no termina de arrojar resultados positivos. Debatir al respecto es urgente. Es necesario repensar los diversos componentes de una propuesta que nos llevó a pensar que dicho proyecto traía a sus espaldas más beneficios que limitaciones.

Otra zona sometida al imperio del aprendizaje por competencias, en la que aún no existe mayor investigación y se invirtió a manos llenas fue en textos escolares, distribuidos gratuitamente a nivel nacional, pero que también dio pie a serios reparos⁹. Habrá a futuro que diseñar un sistema de control que establezca claros parámetros de medición de la calidad de los libros, permita se reconozca la creatividad de los autores, se difunda sus textos con preferencia a otros y se apoye al desarrollo de las editoriales nacionales, etc. ¿Valdrá generar un sello de control de calidad en cuanto a los textos escolares? ¿Cómo hacerlo? Los actuales sistemas para calificar la calidad de un texto se muestran insuficientes.

9 En los primeros pasos de esta iniciativa se suscitaron diversos reparos y críticas. En el 2008, el Contrato Social por la Educación hizo un análisis de 24 de los 34 textos y se señaló que la mayoría de libros tenía “un alto nivel de desactualización y no se tomaban en cuenta los avances de la ciencia nacional. Se volvía a la historia secuencial”. También el proceso de selección generó críticas. Así, Édgar Jaramillo, del Foro Social por la Educomunicación denunció que SM Ecuamediciones, una de las empresas participantes, no cumplió con los requisitos del concurso. También dijo que “desconfiaba de la calidad de los nuevos textos porque la convocatoria se presentó en el 2009, pero el nuevo currículum se aprobó este año, cuando el concurso ya avanzó” (<http://www.contratosocialecuador.org.ec/>). El Ministerio de Educación ha puesto en vigencia un texto de inglés en que los personajes, los contenidos, el ambiente, los símbolos y los ejemplos responden más a la realidad norteamericana que a la nacional. Hasta se llega en la Unidad 3, p. 24, a proponer a Miami como un excelente lugar para vivir: “Miami – A great place to be”.

Conclusión

A pesar de las inversiones en cuanto a infraestructura, contratación de maestros, distribución de textos, calidad de la educación, educación gratuita, especialización de unos pocos maestros en el extranjero, adopción de tecnología de punta, los resultados de las evaluaciones últimas a maestros y estudiantes dejan aún mucho que desear. La implementación por varias décadas de las políticas del Plan Decenal: 2006-2015 no condujo a la “tierra prometida” en lo que se refiere a formación básica de los estudiantes, a calidad del ejercicio docente en el aula, a pertinencia de planes y programas, a mejora en las metodologías de aprendizaje, textos escolares, evaluación, formación docente. La política fue hacer más de lo mismo, de lo que venía haciéndose por décadas.

Ahora bien, aún no se ha descubierto la fórmula capaz de superar la crisis, de desarmar un rompecabezas cuyas piezas se han soldado a lo largo de dos décadas. No será fácil ni cambiar de rumbo en educación, ni cambiar de prioridades o levantar un programa diferente. Además, aún no se ha determinado con precisión el estado del arte en cuanto a los avances y limitaciones de los programas implementados en los últimos diez y veinte años; tampoco se han dibujado las líneas de un nuevo Programa Decenal que no dispondrá de abundantes, sino de insuficientes recursos económicos y financieros. Pero solo a partir del diagnóstico y un amplio diálogo sobre los logros alcanzados y sobre las limitaciones aún presentes, como sobre paradigmas y programas diferentes es que tocará diseñar la nueva propuesta, unir voluntades e iniciar el cambio de dirección que requiere la educación para construir un programa diverso a lo largo de la próxima década: 2017-2027.

Bibliografía

- Albuja Rafael (2010). Conferencia magistral para la incorporación como Miembro de Número de la Sección de Educación de la CCE Benjamín Carrión. *La evaluación pilar esencial de la calidad de la educación*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1-17.
- Coll, César (1995). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós (5th ed.).
- ____ (2014). *Los aprendizajes básicos imprescindibles en el proceso de ajuste del currículo y de los estándares de aprendizaje de la EGB y del BGU*. Quito: Ministerio de Educación,
- Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad (2001). *Informe Consejo General de Formación Profesional*. España: CGFP.
- Contrato Social por la Educación Ecuador (2012). Estado de la inversión en educación 2006-2012. *Cuaderno 7*, 56 y ss.
- EB/PRODEC, Proyecto (2007). *Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos, Aprendo 2007*. Quito: Ministerio de Educación,
- Grijalva, Martha (1999). “Aprendo” *Información Básica*. Quito: EB/Prodec Proyecto de desarrollo, eficiencia y calidad.
- Grijalva, Martha y Cazares, A. (2001). *Estudio comparativo de los resultados de las pruebas APRENDO 96-2000*. Quito: Ministerio de Educación.
- Hidalgo López, Lucía (2011). *El saber de la escolarización neoliberal en el discurso del cambio educativo del Gobierno de Sixto Durán Ballén, Período: 1992-1996*. (Tesis de Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Merchesi, Álvaro (2001). Reformas educativas mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 27, 1-ss, Sept.-Dic.
- Ministerio de Educación (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Ministerio de Educación.
- ____ (2008). “Informe de las Pruebas Ser Ecuador”. Quito: Ministerio de Educación.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (1998). *Una educación con calidad y equidad*. España: OEI.
- Paladines, Carlos (2004). *The Impact of Neoliberalism on Education in Ecuador*. En: Ricardo Gómez (Ed.), *The impact of globalized neoli-*

beralism in Latin America, Philosophical Perspectives. Hansen House Publishing.

_____ (2007). *Implicaciones del enfoque por competencias para la práctica educativa*. Loja: UTPL, Documento de trabajo, Sept.

Universidad Andina Simón Bolívar (2011). *Análisis de la propuesta del nuevo bachillerato*. www.uasb.edu.ec

Los factores asociados al aprendizaje, la formación y el trabajo docente: una mirada desde el TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo)

Magaly Robalino Campos¹
magalyrobalino@gmail.com

Introducción

El TERCE el más importante estudio regional sobre logros de aprendizaje

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, es el estudio de logros de aprendizajes más importante en América Latina e involucró a quince países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el Estado de Nuevo León (México).

El estudio evaluó el desempeño escolar en tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lenguaje (lectura y escritura) y, para sexto grado, además, el área de Ciencias Naturales. Su objetivo principal es aportar información para el debate sobre la calidad

1 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Representante de la UNESCO en Perú.

de la educación en la región así como orientar la toma de decisiones en políticas públicas educativas².

El estudio tuvo dos partes, la primera, referida a la medición de logros de aprendizaje y, la segunda, orientada a explorar los factores asociados al aprendizaje, es decir, aquellas condiciones o circunstancias que explican los aprendizajes y por tanto, los resultados obtenidos por las escuelas y estudiantes que participaron en el estudio.

Este artículo, si bien hace referencia a algunos resultados de logro de aprendizaje, se concentra esencialmente en analizar datos derivados del Estudio de Factores Asociados al Aprendizaje, en particular, los que están directamente relacionados con formación y trabajo docente.

Objetivos, enfoque y alcance del TERCE

La UNESCO, a través del TERCE, tal como se señalan en los documentos oficiales, se propone contribuir a un debate público informado sobre la calidad de la educación, entregar información sobre la eficacia de la educación en cada país, dar cuenta de la brecha en el nivel de logros de aprendizajes de estudiantes que viven en diferentes contextos y, en conjunto, aportar a la toma de decisiones por parte de los países con respaldo en información y conocimiento.

El TERCE es una importante base de datos que explora, como se anotó antes, no solo la medida del logro obtenido por los estudiantes participantes en el estudio, sino las causas que subyacen en ese resultado, cuyo conocimiento puede permitir formular políticas y desarrollar estrategias y acciones orientadas a resolver las problemáticas reportadas.

El TERCE basa su diseño y aplicación en el enfoque de derechos promovido por la UNESCO (2007) que significa el reconocimiento de la calidad de la educación como un concepto multidimensional que tiene, por lo menos, cinco dimensiones, tres de contenido y dos dimensiones operativas: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia.

2 Este artículo está elaborado en base a los informes producidos por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la UNESCO (LLECE). Los informes completos están disponibles en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/latin-american-laboratory-for-assessment-of-the-quality-of-education-llece/>

Equidad se refiere a la distribución de beneficios educativos para toda la población. Relevancia tiene que ver con asegurar que la educación y sus procesos en las escuelas y las aulas tengan sentido para las personas, las comunidades y la sociedad. Pertinencia implica que los aprendizajes de los estudiantes tengan directa relación con sus intereses recuperando sus saberes previos e incorporando los saberes de sus comunidades y culturas propias. Eficacia se orienta al cumplimiento de los objetivos. Eficiencia relacionada con el buen uso de los recursos para el aprendizaje.

El TERCE se aplicó en el año 2013 y tiene como antecedente dos estudios regionales anteriores realizados por el LLECE. El Primer Estudio Comparativo y Explicativo (PERCE) sobre los aprendizajes de estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Primaria aplicado en 1997 y orientado a las asignaturas de lectura y matemática. En este primer estudio participaron trece países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

En el 2006 se implementó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) con la participación de 16 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay más el estado mexicano de Nuevo León. Este segundo estudio incluyó a la escritura en el área de Lenguaje y además, se inició la evaluación de ciencias naturales como una tercera disciplina en algunos países.

El TERCE se realizó en 15 países latinoamericanos, 3 065 escuelas, 195 752 estudiantes de tercer y sexto grados y tuvo como base conceptual el denominado Modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto.

Logros importantes y grandes desafíos para el aprendizaje

Es importante destacar que los resultados del TERCE muestran avances globales en la mayor parte de los países participantes en comparación con los datos obtenidos en el SERCE (el estudio anterior). Sin embargo, aún persisten grandes desafíos, relacionados en especial con las brechas de aprendizaje entre estudiantes que provienen de sectores económicamente más aventajados y estudiantes que pertenecen a grupos en condiciones de desventaja económica y/o vulnerabilidad.

De este modo el Informe señala que:

Si la meta es generar aprendizajes que sean más equitativos al interior de los países, de modo de garantizar el derecho a la educación de todos y todas las niñas y niños de la región, los resultados presentan un desafío adicional. Respecto de la variabilidad de puntajes dentro de cada país, se observa que existen grandes diferencias entre los puntajes asociados a los percentiles más altos y los más bajos respecto de la distribución de logro de aprendizaje, brecha que se ve amplificada en países como Uruguay, Chile y, en menor medida, el estado mexicano de Nuevo León; mientras que otros tienen brechas menores, como República Dominicana, Costa Rica, Nicaragua y Honduras (UNESCO/OREALC, 2016, p. 151).

Por otra parte, hay que señalar que el logro de aprendizaje no se explica por sí solo, sino por un conjunto de variables que se denominan factores asociados. Precisamente, el Estudio de factores de aprendizaje proporciona información sobre las circunstancias que intervienen en los logros de los estudiantes y que explican las diferencias entre ellos. Por lo tanto, el logro de aprendizaje es un elemento imprescindible en la evaluación de la calidad de la educación pero no el único.

Los factores asociados al aprendizaje son aquellos aspectos presentes o pasados en la vida de los estudiantes que facilitan u obstaculizan el aprendizaje. Existen dos tipos de factores asociados: los extra-escolares o del ambiente externo a la escuela y los intra-escolares o factores de la escuela.

El estudio permite explorar la relación entre el desempeño escolar y las variables que inciden en el aprendizaje. En el TERCE estos factores están clasificados en tres grupos: 1) los estudiantes y sus familias; 2) los docentes, prácticas pedagógicas y recursos en el aula; y, 3) las escuelas.

En el grupo 1 se recorre: los antecedentes escolares; las prácticas educativas del hogar; y, las características socio-económicas, demográficas y culturales. En el grupo 2 se analiza la influencia que tienen: la formación docente; la asistencia y puntualidad de los docentes; los recursos del aula; y, las prácticas del aula. Finalmente, en el grupo 3 se exploran: desigualdad de los resultados académicos entre escuelas y al interior de éstas; población que atiende la escuela; tipo de escuela y entorno social; recursos escolares; y, procesos en las escuelas.

Este artículo se concentra en el grupo 2 por su directa relación con la formación y las prácticas pedagógicas de los docentes, que son los temas que desarrollan en este trabajo. Por otro lado, hay que advertir que por razones de espacio, este artículo releva, sobre todo, los promedios regionales, sin embargo, no hay que perder de vista las diferencias por país, las cuales se encuentran consignadas en los documentos que contienen los informes completos del TERCE y los análisis por país.

El trabajo docente una de las claves del aprendizaje

El trabajo docente es, de acuerdo con la información disponible a través de diversos estudios e investigaciones, uno de los factores clave del aprendizaje de los estudiantes y del funcionamiento de las escuelas (Robalino, 2005; Rivero, 2007; UNESCO, 2014). Al respecto, el Informe señala que:

Los acontecimientos cotidianos en la sala de clases, liderados por los docentes y sus prácticas, representan el núcleo a través del cual se puede garantizar el derecho a una educación de calidad para las niñas y los niños de la región. Una vez que se logra que los estudiantes acudan regularmente a la escuela, y que cuenten con las condiciones necesarias para estudiar, está en manos de los docentes el desarrollar una enseñanza que promueva los aprendizajes de todo orden (UNESCO/OREALC, 2016, p. 92).

La calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes una responsabilidad permanente

El Estudio de factores asociados revisó en el ámbito de la formación docente, variables como: nivel educativo del docente, la obtención de título del profesor, la modalidad de estudio de la formación docente, la duración de la carrera y la participación en actividades de perfeccionamiento, en los docentes de los estudiantes participantes en la muestra del TERCE.

El Informe muestra, sobre el nivel educacional docente que:

En promedio, el 17,4% tiene estudios secundarios como máxima calificación, mientras que 77,7% terminó la educación postsecundaria o terciaria y 4,9% posee una especialización, maestría o doctorado. Estos datos reflejan cómo la formación inicial se ha instalado

predominantemente en el nivel terciario y muestran que aún existe un bajo desarrollo en la consecución de títulos de posgrado. Por otro lado, no existen grandes diferencias entre los niveles educativos de los docentes por grado o por disciplina a nivel regional (UNESCO/OREALC, 2016, p. 93).

En relación a la titulación, sin bien el 78,7% de docentes reportan poseer la credencial para el ejercicio profesional, hay dos aspectos preocupantes de acuerdo con el Informe: el primero se refiere a las importantes diferencias entre países, en varios casos:

El país con mayor porcentaje de docentes certificados en tercer y sexto grado es Chile, seguido por Costa Rica, Paraguay y Argentina. En ellos, la tasa de docentes con título profesional supera el 95%. En contraposición, en Guatemala y Nicaragua la proporción de docentes con título no alcanza el 50%.

El segundo hecho preocupante es que “más del 20% de la fuerza docente no posee título, lo cual revela que esta es un área que todavía necesita de reforzamiento en los sistemas educativos” (UNESCO/OREALC, 2016, p. 94).

El Informe también levantó data sobre la modalidad de estudios que siguieron los docentes que poseen título.

Al considerar la media de los países participantes en TERCE, 55,5% de los docentes de tercer grado y 63,3% de los que se desempeñan en sexto grado cursaron sus estudios de pregrado presencialmente... hay diferencias considerables entre los países en la distribución de los docentes según la modalidad de estudio cursada (UNESCO/OREALC, 2016, p. 94).

Siguiendo el mismo tema, el Informe señala que:

En un extremo, la cantidad de maestros formados en programas presenciales en Argentina, Chile y Uruguay es cercana a 90%. Costa Rica, México, Panamá, Paraguay y el estado mexicano de Nuevo León muestran porcentajes algo más bajos, pero sobre el promedio, entre 60 y 85% de formación presencial. Perú y República Dominicana poseen porcentajes cercanos a la media regional (52,7 y 61,7%, respectivamente), mientras que Brasil muestra porcentajes inferiores al promedio entre los docentes de tercer grado (48,3%) y superiores en sexto (73,2%). En el otro extremo, en Colombia, Ecuador, Guatemala,

Honduras y Nicaragua la mayoría de los profesores encuestados declara haber realizado su formación en modalidad semipresencial o a distancia. En dichos países, el porcentaje de formación docente presencial oscila entre 25 y 45%. Cabe señalar que éstos son los que registran también una mayor proporción de escuelas rurales y es plausible que muchos de los docentes que atienden a los niños en dichas zonas, por las condiciones geográficas, hayan tenido que pasar por programas semipresenciales para completar su formación (UNESCO/OREALC, 2016, p. 94).

En este punto la atención a la calidad de los programas de formación docente es una tarea fundamental de los países, independientemente de la modalidad cursada.

Finalmente, en el ámbito de la formación inicial:

En promedio, alrededor de la mitad de los docentes de tercer y sexto grado indica haber cursado programas con una duración mayor a siete semestres. Sin embargo, se advierten diferencias importantes entre los países. Los mayores porcentajes de docentes graduados de programas con duración mayor a siete semestres se encuentran en Costa Rica, Chile y el estado mexicano de Nuevo León, entre 70 y el 80%. Los países con menores porcentajes de docentes con estudios de duración mayor a siete semestres son Guatemala (4,0%), Nicaragua (14,7%), Paraguay (25,9%) y Argentina (27,1%) (UNESCO/OREALC, 2016, p. 95).

Por su lado, la formación en servicio ha sido una de las estrategias más ampliamente utilizadas por los países para mejorar el trabajo docente y elevar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, los programas de capacitación, actualización, perfeccionamiento, formación continua, etc. (según la denominación adoptada por cada país) han tenido una atención mayor que los programas de formación inicial y han recibido, por lo tanto, mayores inversiones presupuestarias (Robalino, 2013; UNESCO, 2014). Pese a ello, los datos que ofrece el estudio resultan preocupantes aun cuando no hay que perder de vista el periodo sobre el que reportan los docentes.

Entre los maestros evaluados, solo el 26,7% señala haber participado en algún curso de perfeccionamiento de, al menos, sesenta horas de extensión y asociado a las asignaturas escolares que enseña, durante los dos años previos al levantamiento del estudio. Esta cifra revela la escasa participación del cuerpo docente en este tipo de instancias, o

bien, la reducida cobertura de las políticas de profesionalización y especialización en la región (UNESCO, OREALC, 2016, p. 96).

Asimismo, el Informe anota que:

Los países donde los estudiantes tienen una mayor proporción de maestros que han participado en instancias de perfeccionamiento disciplinar son Perú (58,8% en tercer grado y 46,2% en sexto grado), Argentina (55,6% en tercer grado y 43,6% en sexto grado) y República Dominicana (37,6% en tercer grado y 47,4% en sexto grado). Los países que tiene un menor porcentaje de docentes que han participado en estos cursos son Nicaragua (8,7% en tercer grado y 4,4% en sexto grado), Guatemala (9,6% tanto en tercer como en sexto grado) y Colombia (6,5% en tercer grado y 16,8% en sexto grado) (UNESCO/OREALC, 2016, p. 96).

En relación al gran ámbito de la formación inicial, el Informe señala que:

Si bien no se encontró una relación estadísticamente significativa de algunas características docentes relativas a la formación inicial y continua en los países participantes en TERCE, esto no necesariamente implica que son irrelevantes para promover el desempeño académico de los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, la razón por la baja significancia de esta variables puede deberse a que los docentes deben alcanzar un nivel de preparación mínimo para desempeñarse en las escuelas...los niveles de preparación en la región suelen ser altos y relativamente homogéneos dentro de cada país, lo cual impediría encontrar una relación significativa entre estos indicadores y el desempeño académico (UNESCO/OREALC, 2016, p. 97).

Resulta interesante en esta misma de línea de reflexión, como anota el Informe, revisar el caso chileno:

Cuyos altos niveles de formación inicial docente destacan dentro de la región, al igual que el desempeño académico de sus estudiantes. Es posible que la profesionalización docente pueda estar teniendo una asociación indirecta con el rendimiento que no sea observable por las variables recogidas por el presente estudio TERCE. Asimismo, las instancias de formación profesional pueden tener diversos niveles de calidad e insertarse en distintas condiciones y contextos educativos, por lo que la participación en estas no siempre produce similares resultados (UNESCO/OREALC, 2016, p. 97).

Por estos motivos, el Informe formula un llamado a profundizar los estudios que den cuenta de la relación entre formación, desempeño docente y aprendizajes de los estudiantes.

Asistencia y puntualidad de los docentes: condición importante para el aprendizaje

El Estudio de factores asociados al aprendizaje del TERCE confirma la incidencia que tiene la asistencia y la puntualidad de los docentes en el desempeño de los estudiantes, dos aspectos que van asociados estrechamente al manejo del tiempo y a la adecuada planificación de su trabajo. La información procesada muestra que:

Al mejorar en un punto el índice de asistencia y puntualidad del docente, el rendimiento promedio de los estudiantes aumenta entre 6 y 34 puntos, después de considerar el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela. La asociación de la asistencia y puntualidad docente con el logro académico tiene mayor magnitud para el rendimiento de los estudiantes de tercer grado que para los de sexto grado. En otras palabras, la inasistencia e impuntualidad docente perjudica más el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado en comparación con los de sexto (UNESCO/OREALC, 2016, p. 98).

Clima del aula y prácticas pedagógicas de los docentes: dos factores básicos en la formación integral de los estudiantes

Las prácticas pedagógicas se refieren a la manera cómo los docentes preparan y organizan sus clases, manejan el tiempo, utilizan los recursos disponibles, interactúan con los estudiantes, ofrecen apoyo emocional y pedagógico, estimulan a los estudiantes, etc. para crear situaciones de aprendizaje para los estudiantes. Estos aspectos tienen una alta incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

El Estudio de factores asociados diferenció las variables: clima del aula y prácticas pedagógicas en general, con el propósito de ajustar la complejidad de las preguntas que tenían que responder los estudiantes considerando su edad. De este modo, se exploró la percepción sobre clima del aula con los estudiantes de tercer grado, mientras que

se levantó información sobre prácticas pedagógicas (de modo más amplio) con los estudiantes de sexto grado.

En términos generales, el clima del aula percibido por los estudiantes revela si las interacciones y conductas dentro del aula son propicias para realizar fluidamente las actividades en clase. Entre las variables relativas al docente y el aula, el clima según los estudiantes muestra una relación siempre positiva con los aprendizajes en tercer grado después de considerar el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela (UNESCO/OREALC, 2016, p. 112).

Este dato confirma información de estudios anteriores, incluyendo los dos estudios anteriores del LLECE (UNESCO, 2002; 2007; 2013; 2015).

Por otro lado, en este estudio:

Las prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje se refieren a la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula, según la percepción de los estudiantes de sexto grado. Esta variable se mide solamente en este nivel por la complejidad de las preguntas que deben contestar los alumnos. El índice de prácticas para el desarrollo del aprendizaje incluye elementos relativos al apoyo emocional en las interacciones de aula, tales como que los profesores se muestren contentos al hacer clases, feliciten y motiven a los estudiantes y los animen cuando se enfrentan a actividades difíciles. Este índice considera también elementos de organización de la clase, como la adecuada preparación de ésta de parte de los docentes y el uso efectivo del tiempo. Por último, el índice de prácticas incorpora además variables vinculadas al apoyo pedagógico para el aprendizaje, como que los docentes escuchen con atención a los estudiantes, que se preocupen por el grado de comprensión que ellos logran, que busquen distintas formas de explicar los mismos conceptos para asegurarse que todos aprendan y que ayuden a identificar los errores para corregirlos (UNESCO/OREALC, 2016, p. 113).

En definitiva, como muestra el estudio, las buenas prácticas docentes se relacionan positivamente con el aprendizaje.

Los datos del Estudio, de igual manera, ratifican la enorme importancia de las prácticas de los docentes relacionadas con dimensiones que incluyen y van más allá del aprendizaje de conocimientos relacionados con las disciplinas. Más aún, estas prácticas innovadoras y con enfoque integral, tienen una gran influencia en la configuración

de la personalidad e identidad de los alumnos, en la apropiación, fortalecimiento y práctica de valores, en la instalación de culturas escolares de respeto, tolerancia y convivencia armoniosa.

Cuando las interacciones de aula se enfocan en combinar el apoyo emocional, la organización de la clase y el apoyo pedagógico, los estudiantes alcanzan mayores niveles de desempeño. Después de considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes y las escuelas, las prácticas tienen una relación positiva y significativa con el aprendizaje en la mayoría de los países...La magnitud de la asociación entre las prácticas y el logro académico va de 9 a 36 puntos en las disciplinas evaluadas en sexto grado (UNESCO/OREALC, 2016, p. 113).

Las oportunidades y los desafíos: algunas conclusiones del Estudio con énfasis en el trabajo docente en las escuelas y las aulas

De manera general, el TERCE muestra avances importantes en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes de 3ro y 6to grado en los países participantes. Este dato se correlaciona con otros indicadores de avance en los sistemas educativos como son: incremento de la matrícula, avances en equidad de género, aumento del número de estudiantes que ingresan al nivel de educación pre-escolar y, desde luego, con intervenciones más globales como: mayor presupuesto para la educación, políticas educativas de largo plazo, revaloración de la profesión docente, etc.

Sin embargo, el estudio también muestra las brechas de aprendizaje que persisten en los países, con afectación directa a los niños y niñas de grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad a causa de la situación socio económica, lugar de vivienda, pertenencia a grupos étnicos y a minorías, etc.

Un dato muy importante se relaciona con la situación de desigualdad e inequidad entre escuelas y lo que es más grave, entre estudiantes dentro de las propias escuelas, lo cual llama, de modo urgente, a tomar acciones para promover políticas y estrategias que aseguren a todos los niños niñas, sin ninguna exclusión, al ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad en escuelas que sean espacios com-

prometidos con la inclusión, el respeto y la calidez en la relación entre la comunidad educativa.

De modo destacado, el estudio ratifica la necesidad de atender la formación, el desarrollo de los docentes y sus condiciones de trabajo, cuya labor tiene una incidencia fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, en su formación integral, en el buen funcionamiento de las escuelas y en la implementación de las políticas educativas.

Los resultados del TERCE, en los temas específicos que fueron explorados, reafirman otros estudios y muestran que las variables con mayor incidencia sobre el rendimiento escolar son aquellas vinculadas con la percepción de los estudiantes sobre el clima de aula, las prácticas pedagógicas y la asistencia y puntualidad de los docentes.

El clima positivo de aula se encuentra asociado con la capacidad del docente para generar acuerdos y rutinas de interacción entre los estudiantes que promuevan la autorregulación, la atención y el respeto mutuo. La asistencia y puntualidad docente se relaciona al tiempo efectivo del que disponen los estudiantes con sus profesores dentro del salón de clase y la responsabilidad de éstos en el uso de los tiempos escolares. La relevancia de estas variables en el desempeño académico indica la importancia que debe darse a la formación y profesionalización de los y las docentes de la educación primaria (UNESCO/OREALC, 2016, p.115).

En relación a la variable formación docente, como se mencionó antes, si bien no aparece una asociación significativa entre las características de la formación docente revisadas y el logro académico de los estudiantes, este dato debe ser tomado con mucha cautela porque la investigación disponible muestra el valor indispensable de la preparación docente para su trabajo en el aula, para la participación en los procesos educativos en la escuela y para la implementación pertinente de las políticas y proyectos educativos nacionales.

Sin duda, el tema de la formación docente aparece como un aspecto crucial en la política educativa y el estudio da pistas para avanzar en temas relacionados con profesionalización, modalidad, duración, acreditación de carreras pedagógicas, etc., como acciones necesarias que deben tomar la países para asegurar la calidad de la formación inicial. De hecho, hay un camino avanzado y en varias leyes universitarias se ha incluido la obligatoriedad de acreditar las carreras de educación.

Asimismo, el estudio refuerza otras evidencias regionales y nacionales, sobre la necesidad de garantizar la pertinencia y oportunidad de los programas de formación en servicio, por una parte, para que traduzcan las metas de los proyectos nacionales de educación en los países y, por otro lado, para que sea una estrategia de ayuda al trabajo concreto de los docentes en las aulas y escuelas (De Belaunde, González y Eguren, 2013).

Finalmente, reflexiones como las que se colocan a través del presente estudio, plantean la necesidad de continuar avanzando en el desarrollo de las políticas docentes nacionales y de largo plazo que atiendan la integralidad de las dimensiones del trabajo de los profesores. La valoración de la profesión docente y la significativa mejora de su prestigio, son temas, igualmente importantes, en los cuales varios países avanzan como una condición para profundizar el reconocimiento y el apoyo de la sociedad al trabajo de sus profesores. El fortalecimiento y ampliación de los espacios de participación de los docentes en las decisiones de política educativa y, de manera especial, en aquellas que tienen que ver directamente con sus labores constituye, junto con los anteriores, requisitos fundamentales para consolidar el compromiso de los profesores con los resultados de su trabajo y con el cumplimiento de las metas educativas y sociales de los países.

Bibliografía

- De Belaunde, C.; González, N. y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Documento de trabajo N° 188, Serie Educación 6. Lima: IEP.
- Rivero, José (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Robalino, Magaly (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista del PRELAC*, 1, 6-23.
- _____ (2013). La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales. Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. En: J. Rivero, J. y Y. Rivera (Ed.), *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países* (pp. 33-49). Lima: CNE.
- UNESCO/OREALC (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Ediciones UNESCO.
- _____ (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento presentado a la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina (EPT/PRELAC) realizada 29 y 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- _____ (2007). Estudio internacional sobre condiciones de trabajo y salud docente. Santiago: Ediciones UNESCO/OREALC.
- _____ (2013). Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: Análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños. Ediciones UNESCO.
- _____ (2013). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2014). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. París: Ediciones UNESCO.
- _____ (2015). La Educación para Todos 2000-2015: logros y desafíos. París: UNESCO. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

- _____ (2016). Informe de Resultados sobre Logros de Aprendizaje, TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). París, Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- _____ (2016). Informe de Resultados de Factores Asociados al Aprendizaje, TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). París, Francia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>

Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente

María Sol Villagómez Rodríguez¹
mvillagomez@ups.edu.ec

...la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004, p. 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

(Walsh, 2010, p. 76).

Introducción

En el presente trabajo se realiza una revisión crítica de la trayectoria de la inclusión de la interculturalidad en la normativa y documentos curriculares de educación general obligatoria del Ecuador de 1996, 2010 y 2016. A partir de lo cual, se procura comprender el enfoque que define la interculturalidad en cada uno de los documentos señalados. Esta revisión nos permite interrogar la pertinencia curricular y la intencionalidad de la inclusión de la interculturalidad en el currículo, así como las consideraciones que estos documentos prevén para su operativización.

En un segundo momento se analiza las prescripciones normativas y curriculares que orientan las concreciones escolar y de aula. A la

1 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Docente. Investigadora en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y Coordinadora del grupo de investigación GIEI, UPS.

par que se revisan los lineamientos que ofrece la documentación para el trabajo docente en este ámbito. Se evidencia la delegación de la responsabilidad de la interculturalización de la educación, casi exclusivamente al profesorado, advirtiendo la necesidad del mejoramiento de la formación inicial docente para propiciar procesos educativos con perspectiva realmente intercultural.

El recorrido sobre la documentación revisada advierte los desafíos de la educación intercultural, para finalmente y, retomando los aportes de autores ecuatorianos plantear algunas orientaciones desde las cuales se podría repensar la educación, el currículo, la formación y el trabajo docente desde una perspectiva intercultural.

Antecedentes históricos y marco normativo

En el Ecuador, el debate sobre la educación intercultural como posibilidad para la construcción de sociedades más justas se encuentra presente desde hace varias décadas y ha sido enriquecido por las luchas reivindicatorias de los pueblos indígenas en reclamo de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación.

La oficialización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Registro Oficial noviembre 1988) y la creación de Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en la década de 1990 fueron fundamentales para atender las demandas de la educación indígena del Ecuador de tal manera que se logra instalar una propuesta educativa alternativa a la escuela hispana monocultural y monolingüe que había sido la única desde la creación del Estado nación al inicio de la República, perfilándose así “un nuevo modelo educativo, que disputaba un espacio con el modelo homogeneizante” (González, 2011, p. 47). Por ello, a pesar de las dificultades que se presentaron en la concreción de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) es innegable su aporte, no solo a la reflexión académica sobre educación propia, autonomía educativa, pertinencia cultural y lingüística del sistema nacional de educación, sino que además posibilita las agencias necesarias que propiciaron la inclusión de la interculturalidad en el marco legal ecuatoriano.

La Constitución de 1998 ya reconocía el Estado pluricultural y multiétnico (Art. 1). Más tarde, la Constitución de 2008, Art.1 reconoce que “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia,

social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico...”

Respecto a la educación el articulado de la Constitución del Ecuador (2008) señala que esta es un:

Derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado... garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir... (Art. 26). ... será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; ... (Art. 27). ...El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones (Art. 28). ... garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural (Art. 29).

Así, desde el mandato constitucional, se propendería a la generación de leyes y políticas que propicien mayores relaciones interculturales. En esta línea, el Plan Nacional del Buen Vivir del Ecuador (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p. 27) señala que la interculturalidad es fundamental en la formación de un Estado plurinacional “pues nos reconoce como diferentes en origen, prácticas, costumbres, conocimientos y saberes” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p. 27). En esta tónica, la Ley Orgánica del Educación Intercultural de 2010 (LOEI) incluye la interculturalidad como un componente fundamental del sistema educativo nacional, previéndose en esta la intencionalidad de la ‘interculturalización’ de la educación y no una dimensión exclusiva para la educación de los pueblos indígenas. Así, la interculturalidad, la plurinacionalidad, el diálogo de saberes, el fortalecimiento de la cultura y plurilingüismo son principios de la educación general ecuatoriana, (LOEI, Artículo 2):

z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos;

aa. Identidades culturales.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura;

bb. Plurilingüismo.- Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional.

A la par, de acuerdo a la LOEI, el Estado tiene la obligación de:

Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos (LOEI, 2010, Art. 6, literal k).

Y de:

Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales (LOEI, 2010, Art. 6, literal l).

En lo que respecta al SEIB y su currículo, la LOEI incluye en el Título IV un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que se asienta en los derechos educativos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas donde la especificidad se encuentra principalmente en el reconocimiento e importancia del bilingüismo; además se señala que la malla curricular se “desarrollará en el marco del modelo vigente de éste, en concordancia con el currículo nacional, que necesariamente reflejará el carácter intercultural y plurinacional del Estado” (LOEI, 2010, Art. 8). Sobre el currículo para la EIB, la LOEI señala que:

Estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, socio-

cultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas (Art. 94).

Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, en la práctica y no obstante de la existencia del MOSEIB, se ha priorizado un currículo nacional único occidental, incluso en las instituciones interculturales bilingües. La interculturalidad se incluye como un componente transversal o como contenido educativo, pero con una mirada estrecha sobre la educación intercultural y las pedagogías interculturales.

La transversalización de la interculturalidad en el currículo de la educación general ecuatoriana

El Ministerio de Educación es la institución rectora de la educación ecuatoriana para los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. La oferta educativa se relaciona con cada uno de estos niveles y con la especificidad de otros modelos de atención como son la Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Especial (Ministerio de Educación, 2016).

Como instancia rectora, el Mineduc se encarga también del diseño de los instrumentos curriculares para cada uno de los niveles y ofertas educativas de tal manera que se cuenta con un currículo para la Educación Inicial y otro para la Educación General Básica y el Bachillerato. En el caso del primero, la última actualización curricular se llevó a cabo en el año 2014. El currículo de Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado tuvo su última actualización en el año 2016. Previa a esta actualización, se realiza otra en 2010 para el currículo de Educación General Básica y, 2011 para el Bachillerato General Unificado. La EIB cuenta con el MOSEIB que, en términos generales plantea las bases curriculares, pero no una malla curricular. A continuación hacemos una revisión de la trayectoria de la inclusión de la interculturalidad en los currículos de estudio de la Educación General Básica hispana² de 1996, 2010 y 2016.

2 Desde 1988 con el reconocimiento de la DINEIB hasta 2010 con la promulgación de la LOEI, el sistema educativo ecuatoriano estaba formado por dos sistemas, el hispano para la educación de la población mestiza e intercultural bilingüe para la educación de los pueblos y nacionalidades. La LOEI en 2010 plantea un solo

La Reforma Curricular Consensuada de Educación Básica (1996)

La primera vez que se plantea de manera oficial la inclusión de la interculturalidad en el currículo general hispano del Ecuador, ocurre en La Reforma Curricular Consensuada del año 1996, documento prescriptivo de enfoque constructivista organizado por destrezas y áreas de aprendizaje. En este currículo la interculturalidad se plantea como eje transversal, vista como “un proceso de construcción de una condición que permitirá en el futuro equilibrar las posibilidades para sectores de la población, históricamente desfavorecidos” (Ministerio de Educación, 1996, p. 122). El objetivo de la inclusión de la interculturalidad en la EGB, de acuerdo con lo estipulado en la Reforma Curricular Consensuada tiene que ver con “...generar una actitud de respeto hacia los diversos grupos socio-culturales y la eliminación de caducos esquemas discriminatorios, en favor de la igualdad de oportunidades de participación en el desarrollo...” del país (Ministerio de Educación, 1996, p. 122).

En cuanto a la operativización de la interculturalidad en la concreción escolar, el documento plantea, su transversalización, apareciendo como Eje Transversal junto con otros ejes como, el desarrollo del pensamiento y la educación en valores.

Otra característica de este currículo es el planteamiento de destrezas para cada una de las cuatro áreas fundamentales (Matemática, Lenguaje y Comunicación, Estudios Sociales y Ciencias Naturales). Sin embargo, en cuanto al aprendizaje de la interculturalidad, no aparecen destrezas ni contenidos específicos para su concreción, más allá de los que corresponden al conocimiento de la cultura ecuatoriana específicamente en el Área de Estudios Sociales.

La actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica (2010)

La actualización y fortalecimiento curricular de 2010 constituye una estrategia del Ministerio de Educación orientada al “mejoramiento de la calidad de la educación” (Ministerio de Educación, Actualización

sistema educativo nacional en el que el SEIB y la EIB se encuentran incluidos bajo la autoridad del Ministerio de Educación.

y Fortalecimiento Curricular, 2010, p. 8), como estrategia en correspondencia con la sexta política del Plan Decenal de Educación del Ecuador (2006). Este documento curricular fue acompañado por textos escolares y guías docentes con la finalidad de facilitar su implementación (Ministerio de Educación, 2010, p. 8).

En contraste con el documento de 1996, el currículo de 2010 incorporó algunas modificaciones en su diseño, entre las más relevantes se encuentran: los criterios de desempeño de las destrezas de aprendizaje y los indicadores esenciales de evaluación de logro de las destrezas. Las bases pedagógicas de este documento, al igual que el de 1996 son cognitivistas y constructivistas, aunque el documento de 2010 cita de manera explícita que parte de considerar “algunos principios de la Pedagogía Crítica que ubica al estudiante como protagonista principal del aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2010, p. 1). El currículo mantiene la transversalización de “grandes temáticas” (ya no los llama ejes) “que debe ser atendidas en toda la proyección curricular” (Ministerio de Educación, 2010, p. 16). Se incluye por primera vez el Buen Vivir o Sumak Kawsay, concebido como el principio rector de la transversalidad. Buen vivir y educación interactúan en dos modos, como derecho a la educación y la preparación de los ciudadanos para la sociedad del Buen Vivir (Ministerio de Educación, 2010, p. 16).

La interculturalidad, se plantea como una de estas temáticas transversales, junto con otras como: formación de una ciudadanía democrática; protección de medioambiente; cuidado de la salud y hábitos de recreación de los estudiantes y, educación sexual en los jóvenes (Ministerio de Educación, 2010, pp. 16-17). Todos estos temas contribuirán al logro de la sociedad del Buen Vivir y su concreción se realizará “con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio” (Ministerio de Educación, 2010, p. 16); aunque no se plantean de manera explícita. El contenido del concepto de interculturalidad, mantiene una perspectiva similar al currículo precedente al referirse a esta como “reconocimiento de la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración” (Ministerio de Educación, 2010, p. 16, el énfasis es nuestro).

En cuanto a los perfiles de salida de décimo año de educación básica, son planteados como “el logro de capacidades” (Ministerio de

Educación, 2010, p. 14). Citamos dos que se relacionan con la temática de la interculturalidad y que tienen que ver con la formación identitaria del estudiante y con el desarrollo de la capacidad de convivencia y participación. En estos se incluye por primera vez el concepto de sociedad plurinacional, aunque luego se hace referencia a una *identidad cultural nacional* única.

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgulloso de ser ecuatoriano, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2010, p. 14).

Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016)

El Currículo de 2016 incluye, como su nombre lo indica, todos los niveles de educación obligatoria del Ecuador, es decir se presenta un solo documento curricular para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado, en reemplazo a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010 y al currículo del Bachillerato General Unificado de 2011.

En cuanto a su organización y con la intención de dotar de “flexibilidad y apertura curricular” (Ministerio de Educación, 2016, p. 10), incluye subniveles (básica preparatoria, básica elemental, básica media, básica superior) y el bachillerato; mantiene el planteamiento de destrezas con criterios de desempeño, incluye criterios e indicadores de evaluación y orientaciones para evaluar. Diferencia los aprendizajes por su naturaleza y extensión en tres tipos: “los básicos, los básicos imprescindibles y los básicos deseables”. Los aprendizajes básicos imprescindibles constituyen los mínimos obligatorios para la promoción escolar.

Este currículo se diferencia de los anteriores porque no incluye ejes o temáticas transversales, por el contrario en el Anexo II de la Introducción General del documento se señala que:

La lógica acumulativa que ha caracterizado tradicionalmente los procesos de revisión y actualización curricular... han comportado a menudo la introducción de nuevos contenidos en forma de nuevas materias... o como contenidos transversales... La aplicación reiterada de esta lógica a los sucesivos procesos de revisión y actualización cu-

ricular ha comportado la incorporación de un volumen creciente de objetivos y de contenidos de aprendizaje a la educación escolar y ha contribuido a configurar unos currículos a menudo sobrecargados... (Ministerio de Educación, 2016, p. 23).

Así mismo, a diferencia de los programas curriculares previos no presenta perfiles de salida de la educación básica sino, únicamente “Perfiles de salida del Bachillerato ecuatoriano”, que se expresan en tres “valores: justicia, innovación y solidaridad, desarrollando aspectos tan relevantes como la conciencia social, el equilibrio personal, la cultura científica, la conciencia ambiental, la convivencia o el trabajo en equipo” (Ministerio de Educación, 2016, p. 21). Pero, no se encuentra de manera explícita la interculturalidad en los perfiles de salida; aunque, en otras secciones del currículo se plantea desde de diversas formas y enfoques, como lo exponemos seguidamente:

En la Introducción del documento se utiliza como término la multiculturalidad y no la interculturalidad:

S.2 Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad, multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos (Ministerio de Educación, 2016, p. 8).

En los Objetivos Integradores de los subniveles Básico Superior y Bachillerato, se hace referencia a la interculturalidad y la multiculturalidad como nociones complementarias:

OI.4.10. Explicar y valorar la interculturalidad y la multiculturalidad a partir del análisis de las diversas manifestaciones culturales del Estado plurinacional reconociendo la influencia de las representaciones sociales, locales y globales sobre la construcción de la identidad.

OI.5.10. Desarrollar mecanismos de participación a partir de la comprensión de los procesos de lucha social y política de diversos grupos, movimientos y culturas y su contribución a la construcción de la identidad nacional en el marco de una sociedad intercultural y multicultural de convivencia armónica (Ministerio de Educación, 2016, p. 35).

También se lo encuentra en algunas de las áreas y asignaturas del currículo en las que ya no se refiere a multiculturalidad sino a interculturalidad, por ejemplo en el Área de Ciencias Sociales, se plantea desde una perspectiva más integral, como objetivo educativo, contenido de

aprendizaje y en los criterios de evaluación como citamos a continuación respectivamente:

O.CS.4.7. Propiciar la construcción de un Ecuador justo e intercultural, con base en el respeto a las diversidades en un gran proyecto de unidad nacional, bajo la premisa de una seria crítica a toda forma de discriminación y exclusión social (Ministerio de Educación, 2016, p. 62).

Básica Superior en el Bloque 3:

“La convivencia”: Cultura, diversidad e interculturalidad del Ecuador: cultura nacional, cultura popular y manifestaciones culturales interculturales (Ministerio de Educación, 2016, p. 169).

En el Área de Estudios Sociales de la Básica Superior en el Bloque de Ciudadanía, en la asignatura de Historia y Educación para la Ciudadanía:

CE.CS.4.10. Examina la relación entre la democracia y la interculturalidad, reconociendo la importancia de la lucha por los derechos humanos, la Constitución, las manifestaciones culturales (nacional y popular) en la implementación y valoración de la interculturalidad en todos los espacios.

CE.CS.EC.5.7. Examina los beneficios de la cultura nacional fundamentada en la plurinacionalidad, valorando los aportes de cada cultura y sus luchas sociales y políticas por alcanzar la plenitud en la construcción y cumplimiento de sus derechos en pos de una sociedad intercultural (Ministerio de Educación, 2016, p. 167).

El documento curricular de esta área, manifiesta la importancia del aprendizaje de las Ciencias Sociales para “desarrollar la capacidad para cuestionar los procesos de naturalización y normalización de lo que constituyen, en realidad, construcciones sociales, tales como el racismo, el sexismo, el machismo, la homofobia y la pobreza” (Sousa Santos, 2010 citado en Ministerio de Educación, 2016, p. 174); asimismo que para “transformar las circunstancias y sus comportamientos, en función de una convivencia armónica e intercultural” (McLaren, 2005 citado en Ministerio de Educación, 2016, p. 174).

Más adelante el documento anota, en la misma área de Estudios Sociales, que se requiere preparación para “ejercer una participación informada y crítica en la vida pública, en la perspectiva de contribuir

a la construcción de una sociedad democrática, intercultural y diversa, con un claro sentido de unidad nacional” (Ministerio de Educación, 2016, p. 175); para “la construcción de un proyecto social” (Fontana, 1982 citado en Ministerio de Educación, 2016, p. 175) distinto, que “apunta a la lucha contra toda forma de discriminación, de injusticia y de inequidad, pues desigualdad no es igual a diversidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 1.122).

Por otro lado, en el Área de Lengua y Literatura, la interculturalidad aparece en el Bloque Curricular “Lengua y Cultura” explicitándose como contenido de aprendizaje las “variedades lingüísticas e interculturalidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 192). El documento indica además que el “conocer, comprender y respetar esta diversidad es un elemento fundamental para vivir una verdadera interculturalidad, y para no abordar este aspecto esencial solo como discurso”. (Ministerio de Educación, 2016, p. 195). El área no incluye el aprendizaje de una lengua ancestral, al contrario de lo estipulado en la LOEI, Artículo 5, literal I (2010).

Tanto el currículo de 1996 como el de 2010 incluyen la interculturalidad como eje transversal el primero y, como temática transversal el segundo; sin embargo y, sin dejar de reconocer la importancia de su inclusión como posibilidad de pensar desde la educación la construcción de una sociedad más justa, equitativa y menos excluyente, la perspectiva de tolerancia y respeto desde la cual se propone la interculturalidad en estos documentos curriculares es insuficiente toda vez que la conquista de la igualdad no será posible si las relaciones de poder entre los diferentes, no se tornan más equitativas, por eso es que para ello, la sola tolerancia y el respeto de la diferencia no bastan.

De acuerdo con Granda et al. (2007) en el currículo de 1996, la inclusión de la interculturalidad es de carácter únicamente “aditiva” (p. 22), apreciación similar tenemos sobre el currículo de 2010 y el de 2016 porque estos, al igual que el documento de 1996 colocan solamente ciertos temas de interculturalidad relacionados más con una perspectiva de tolerancia y respeto a la diversidad y a la diferencia. Este enfoque, se distancia de los debates más contemporáneos sobre la interculturalidad crítica (Viaña, Tapia y Walsh, 2010; Estermann, 2014) y se asimila al enfoque multiculturalista que reconoce a las minorías y su situación de dominación; muestra las diferencias culturales, la reali-

dad de exclusión de los subalternos, pero con una visión asistencialista, homogeneizadora o integracionista, e individualista; tomada del liberalismo anglosajón contemporáneo de Kymlicka (1996) que finalmente se encuentra instalado en “el discurso de la tolerancia y respeto pero, no abarca la relación entre culturas diferentes” (Villagómez, 2016, p. 269).

En lo que se refiere al documento curricular de 2016, la revisión realizada en los acápitales anteriores, nos permite afirmar que el tratamiento y enfoque de la interculturalidad a lo largo del texto, no es homogénea. En algunas secciones (principalmente en la sección introductoria) se utiliza el término de multiculturalidad como sinónimo o complemento del concepto interculturalidad, a pesar, de que el uso de terminología la multiculturalidad no aparece, ni en la Constitución de 2008, ni en la LOEI de 2010, ambos documentos legales que fundamentan y referencian el currículo; por el contrario, en la Constitución del país, el Ecuador es reconocido como un Estado intercultural y en la LOEI la educación ecuatoriana tendría como carácter central la interculturalidad. A todo ello, hay que anotar que desde la academia y la organización social, existen importantes críticas al enfoque multicultural, como lo explicaremos más adelante.

En otras secciones del mismo documento de 2016, específicamente en el área de Ciencias Sociales, se anota la necesidad de una educación para la “convivencia armónica”, para la “construcción de una sociedad intercultural”, para el logro de una “sociedad más equitativa” y para la transformación, acercándose el documento en esta parte, a una perspectiva más intercultural que multicultural. En cambio, el área de Lengua y Literatura incluye la interculturalidad como contenido educativo, vista desde la perspectiva del respeto a la diversidad. No se aprecia en ninguna de las dos áreas revisadas la inclusión organizada y sistemática de conocimientos, lenguas y saberes ancestrales e indígenas.

La delegación de la “interculturalización” de la educación a la tarea docente

Nos referiremos en esta sección a la forma cómo las prescripciones de la normativa y el currículo orientan la concreción de la inclusión de la interculturalidad en las prácticas escolares. Al respecto se observa en la

documentación revisada que se encarga al docente, casi de manera exclusiva la labor de incluir la interculturalidad en los procesos educativos.

De acuerdo con la Constitución de 2008 (Art. 343), “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Para la concreción de este articulado, la LOEI, 2010, (Art. 26, el énfasis es nuestro, Nivel central intercultural) señala que:

Las máximas autoridades educativas tendrán como una de sus máximas funciones primordiales transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística para los pueblos afroecuatorianos, montubios y para las nacionalidades y pueblos indígenas.

Así mismo, la LOEI (2010 Art. 11, literal q) hace referencia a las obligaciones docentes, señalando que es el mismo profesor quien debe “promover la interculturalidad y la plurinacionalidad en los procesos educativos”. A la par, el Currículo de los niveles de Educación Obligatoria de 2016 indica que “los docentes han de negociar los contenidos en el espacio del aula atendiendo a los intereses y necesidades de sus estudiante... adaptándolo al contexto socio cultural donde se trabaja”.

En la Guía de implementación del Currículo de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2016, p. 6), documento que orienta el trabajo docente, se indica que:

Para llevar el currículo al aula se desagregan, amplían, priorizan, organizan e implementan los aprendizajes contenidos en las destrezas con criterios de desempeño del currículo nacional obligatorio, desde el nivel 1, macro, de concreción curricular (MinEduc) al nivel 2, meso (Institución Educativa) y, finalmente, al nivel 3, micro (Planificación de Unidad / Aula).

En el documento, el docente es visto como un guía, “co-participante de los aprendizajes” (Ministerio de Educación, 2016, p. 20). Se indica además que el docente deberá “desplegar planificada y creativamente un currículo integrado”.

No obstante de que la concreción curricular es una función y tarea docente, las orientaciones curriculares y metodológicas son insuficientes para llevar a cabo de manera efectiva la interculturalización de

la educación, a ello se suma la débil formación del profesorado, en esta área específica. Pensamos entonces que para la concreción de la interculturalidad en el trabajo de aula se requiere de orientaciones pedagógicas y metodológicas que permitan hacer un trabajo adecuado que alerte sobre una praxis educativa para que esta no termine exotizando y folklorizando la cultura y el conocimiento del otro (Villagómez, 2016, p. 279), situación por demás peligrosa y lesiva a los fines de una educación para la construcción de una sociedad intercultural.

Por otro lado, la revisión de los currículos de formación de profesores, realizada en un trabajo anterior, nos permite concluir que los programas de formación docente no contemplan de manera suficiente la interculturalidad, con excepción de aquellos que están destinados a la formación de profesores para la EIB (Villagómez, 2016, p. 245), lo que nos obliga a prestar mayor atención a la formación del profesorado.

Los retos de la interculturalización de la educación

La revisión del currículo y los hallazgos mostrados marcan dos exigencias fundamentales en relación a la interculturalización de la educación: en primer lugar, una mejor comprensión y acuerdos sobre lo que es la educación intercultural y la “interculturalización” del sistema educativo y, en segundo lugar, un análisis más profundo de las necesidades educativas de los ecuatorianos para, a partir de ello procurar la redefinición de la política educativa pública, de los lineamientos curriculares, los procedimientos y el planteamiento de acciones asertivas que propicien procesos de educación pertinentes, que atiendan a la diversidad cultural, social y lingüística de los estudiantes con el fin de promover el diálogo intercultural, en función de la construcción de la sociedad más justa a la que todos aspiramos.

Para ello, se requiere atender a los desafíos frente a los cuales nos coloca la posibilidad de pensar en una educación intercultural para todos los ecuatorianos, sin que ello nos impida estar alerta sobre el riesgo de que la interculturalidad se vuelva un “tema de moda” en la educación propuesto no solo por las instituciones del Estado sino también por las agencias internacionales “que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado” (Walsh, 2010, p. 76) o que se convierta en la mera “apropiación de la interculturalidad por parte de la sociedad mestiza, así como la disolución de su significado, a expensas de la inter-

culturalidad como un proyecto político indígena” (Martínez, Novo, 2016, p. 212) y que finalmente tiene que ver más con lógicas multiculturales o de interculturalidad funcional (Tubino, 2002) que limitan a:

Una concepción folclórica y pintoresca de la cultura, en vez de introducir en la escuela y en la conciencia de los alumnos y futuros ciudadanos urbanos el cuestionamiento crítico de la sociedad dominante por medio de un esfuerzo de comprensión de la alteridad sociocultural (Gasché, 2010, p. 115).

Por ello, hay que aclarar que cuando hablamos de educación intercultural en el sistema educativo nacional, nos referimos a propiciar desde la educación escolar la formación integral y en plenitud de los sujetos que se educan, como miembros de una sociedad diversa, con la intención de favorecer relaciones positivas entre ellos, independientemente de sus diferencias culturales y sociales.

La “interculturalización” de la educación consistiría entonces, en la inclusión de la perspectiva y aportes de la educación intercultural en el sistema educativo formal y en el currículo en su totalidad. Como proceso intencional y permanente, se orienta a favorecer el desarrollo de capacidades críticas en los educandos que les permitan interrogar las diversas asimetrías de poder, las realidades de exclusión y racismo para la comprensión de las “condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferenciada y agencia...” (Walsh, 2005, p. 6) e igualdad; a la par de permitir el reconocimiento y valoración de las formas de colaboración, reciprocidad y solidaridad entre los diferentes grupos sociales y culturales, con la perspectiva de la construcción de una sociedad más equitativa; de otra realidad posible.

Así, la educación intercultural en suma, tiene que ver con educación en la “alteridad porque desde sus postulados plantea la relación entre distintos grupos y culturas, desde la valoración de lo propio y del aprendizaje del otro” (Villagómez, 2016, p. 269), que contribuye finalmente a descentrar el punto de vista que ha primado en la educación: el punto de vista blanco-mestizo (Granda y otros, 2007, p. 22), único que termina invisibilizando y subalternizando las diferencias, produciendo inexistencias (Santos, 2010, p. 19) y otorgando universalidad y valor educativo únicamente al pensamiento occidental hegemónico.

Para ello es necesario, entre otras cosas, la inclusión en la educación de manera complementaria (no opuesta) de otros conocimientos, saberes, epistemologías y lenguas, su valoración y aplicación; así como formas de socialización y formas distintas de ver y habitar el mundo. Se trata de una educación orientada a la práctica la interculturalidad que se dirija a la construcción de la sociedad intercultural. En última instancia vinculada a un proyecto de descolonización que requiere de la formación crítica de los educandos para comprensión de la historia de dominación, de luchas, de alianzas de solidaridades, de resistencias, de agencias y acciones para transformar la realidad; consideraciones que deberán estar presentes en la concreción de la interculturalidad en la educación general.

La “interculturalización” de la educación y del currículo requiere de orientaciones que permitan concreciones educativas reales. En el siguiente cuadro sintetizamos los aportes Walsh y Granda sobre los fines generales de la educación intercultural y las competencias mínimas a desarrollarse en los estudiantes:

Fines de la Educación Intercultural (Walsh, 2005, p. 23)	Competencias mínimas a desarrollarse en la educación intercultural (Granda, 2009, pp. 74-75).
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. 2. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. 3. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. 4. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para deconstruir y reconstruir su propia identidad cultural. 2. Comprensión profunda y rigurosa de las culturas de los diferentes grupos que cohabitan en el país, evitando visiones folclóricas o exóticas; 3. Comprensión profunda y crítica de las relaciones interculturales, que se dan a nivel macro pero también en los diferentes espacios en los que transcurre la vida cotidiana el trabajo, la escuela, los centros comerciales, los buses; 4. Habilidad para comunicarse, interrelacionarse y cooperar con el diferente.

Además de los aportes citados creemos fundamental el desarrollo del interés en los estudiantes sobre el aprendizaje, valoración, sistematización de sus cosmovisiones, uso de conocimientos y saberes ances-

trales, indígenas y populares junto con los conocimientos occidentales modernos, como incluyentes y complementarios; el conocimiento crítico de la historia oficial, de la historia propia y de la historia de lucha y resistencia de los históricamente subalternizados y; la capacidad de comprender la diferencia, de aprender de esta y de colaborar con los diferentes.

Finalmente, en cuanto a la formación y trabajo docente, de acuerdo con Villagómez (2016, p. 278) es necesario recurrir algunos compromisos y estrategias que citamos a continuación:

1. Profundo sentido político con la concepción y construcción de un “mundo mejor”. La comprensión de la educación como posibilitadora de fortalecer la lucha contra la pobreza, el racismo, la exclusión y la desigualdad. Una práctica educativa para la lectura del mundo, de la realidad, su transformación para la búsqueda de un presente y un futuro mejor.

2. La investigación continua e interrogación de la propia práctica docente que proporcione los caminos para comprender mejor a los sujetos que se educan, su cultura y cosmovisión, para realizar una intervención adecuada.

La investigación educativa es fundamental en la formación y el ejercicio de la docencia, la reflexión de la práctica genera mayores vínculos e interrelaciones con los conocimientos teóricos, el desarrollo de propuestas pertinentes, la comprensión de las especificidades que tienen la educación en contextos de diversidad cultural y los interfaces de la EIB, a la vez que permiten poner en práctica de manera contextualizada aquellos conocimientos propios de la formación docente, tanto a nivel didáctico-pedagógico, como disciplinar (Villagómez, 2016, p. 280).

3. La búsqueda por la pertinencia social, cultural lingüística. Entendiéndose por pertinencia la relación que debe guardar la educación con la cultura y la lengua, a la vez que importa la eficacia que la educación logre para los requerimientos propios de las sociedades donde esta se produce.

4. Inclusión en las concreciones curriculares (planes de aula y bloque) de conocimientos, saberes propios y populares.

5. El desarrollo de pedagogías, de materiales educativos y de recursos didácticos contextualizados y acordes a la realidad y a las

necesidades educativas de los sujetos (individuales y colectivos) que se educan.

6. No folklorizar ni exotizar lo indígena sino, reconocer la cultura en su dinámica y los sujetos con movilidad que propicie el aprendizaje de los conocimientos propios y ancestrales, como también aquellos que se producen en occidente.

7. Autonomía escolar y docente en vinculación con la sociedad y los contextos, propiciando mayor participación de la comunidad en las opciones educativas y pedagógicas.

Consideraciones finales

...el discurso de la 'interculturalidad' sin una reflexión crítica sobre el proceso de 'descolonización' queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la 'descolonización' no llega al fondo de la problemática, si no toma en cuenta un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural

(Estermann, 2014, p. 359).

Lo antedicho, nos invita a repensar no solo la intencionalidad educativa, el para qué de todo proyecto educativo, de la escuela y del currículo, sino la necesidad de recuperar el sentido utópico de la educación como transformadora de la realidad y como posibilitadora de la construcción de una vida mejor.

La inclusión de la interculturalidad en el currículo tendría la exigencia de propiciar el descentramiento de una visión única de ciencia, de historia y de cultura para finalmente lograr en los estudiantes una comprensión de la diversidad social, cultural, lingüística y epistémica del Ecuador y la valoración crítica de la diferencia no en desigualdad, para la proyección del país hacia el logro de la interculturalidad y la plurinacionalidad. Todo ello, sin dejar de atender al fortalecimiento

reflexivo y crítico de la noción interculturalidad desde la comprensión de la misma como parte del proyecto político de los pueblos indígenas del Ecuador y que puede ser parte del proyecto político y educativo de la sociedad mestiza.

En segundo lugar, se torna indispensable replantear la gestión de las escuelas posibilitando mayor autonomía en relación con los contextos y en atención a la pluralidad, así como también es indispensable la reorientación del currículo, dotándolo de mayor flexibilidad y posibilitando que en este se contemplen otros conocimientos y experiencias. De esta manera, se podría dar mayor espacio a la diversidad y a la creatividad. Lo que significa también, y aunque en este artículo no hablamos específicamente de la EIB, que esta goce de mayor autonomía tanto para la gestión escolar como para la implementación del MOSEIB.

Junto con ello está la necesidad de fortalecer la formación del profesorado y reorientar el trabajo docente para la comprensión de los contextos escolares, la necesaria lectura de la realidad y sus demandas y la posibilidad de comprender las prescripciones curriculares de manera crítica, contribuyendo desde el trabajo docente a la desnaturalización de la desigualdad, la lucha contra el racismo, en una apuesta descolonizadora.

Por último, es necesario acudir a pedagogías interculturales, pedagogías que den cuenta de los aprendizajes y sus procesos en la vida cotidiana, la comunidad, las tradiciones, las manifestaciones culturales, la familia, pedagogías de las resistencias y la colaboración.

Bibliografía

- Constitución (Ecuador) (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis Revista Latinoamericana*, 38, 2-18.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 11-134.
- González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador*. México: Universidad Autónoma de México, CLACSO.
- Granda, S., Álvarez, C., Chávez, G., y Arcos, M. (2007). *Logros y retos de la educación intercultural para todos en el Ecuador*. Quito: PROEIB, ANDES, UPS.
- Granda, S. (2009). La Educación Básica hispana y la interculturalidad: Avances y desafíos. En: *Lineamientos para la construcción de políticas públicas interculturales* (pp. 68-79). Quito: Ministerio Coordinador de Patrimonio, Excelprint.
- Kymlicka (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LOEI (Ecuador) (2010). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Martínez, Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2) julio-diciembre, pp. 206-220. Ecuador, Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ministerio de Educación (Ecuador) (1996). *Reforma Curricular Consensuada de Educación Básica*. Quito.
- _____ (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica*. Quito.
- _____ (2014). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito.
- _____ (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito.
- _____ (2016). *Guía de implementación del Currículo de Ciencias Sociales*. Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Quito, Ecuador.
- Santos de Sousa, B. (2010). *Para descolonizar el Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO, Prometeo Libros.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva. En: N. Fuller (Ed.), *Intercultura-*

- lidad y política*. Desafíos y posibilidades (pp. 51-73). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Villagómez, MS. (2016). *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador* (Tesis de Doctorado). Belo Horizonte: Universidad Federal de Minas Gerais.
- Viaña, J., Tapia., y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- _____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-95). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Currículo en acción de lenguaje y matemáticas en los primeros años de la Educación General Básica ecuatoriana

María Elena Ortiz Espinoza¹
mortize@ups.edu.ec

Introducción

Este trabajo forma parte de un conjunto de reflexiones que giran alrededor del currículo en acción² de lenguaje y matemáticas desde Inicial II hasta tercer año de Educación General Básica. La inquietud por investigar este tema surgió de la experiencia como supervisora de práctica docente en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana durante el año 2014.

La supervisión de práctica la inicié en el 2000, tuvo un periodo de interrupción de casi ocho años; y, la retomé en el 2014. Regresar luego de algunos años a la supervisión de práctica me llenó de expectativas,

1 Doctora en Educación Universidade Federal de Minas Gerais. Docente investigadora carrera Pedagogía y Coordinadora del Grupo de Investigación GIPCYPE, Universidad Politécnica Salesiana.

2 El currículo en acción “es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretiza en las tareas académicas las cuales, como elementos básicos, sustentan lo que es la acción pedagógica” (Sacristán, 2000, p. 105).

pues, como docente universitaria, es necesario e importante mirar cómo se desarrolla el currículo en los diferentes niveles educativos y así enriquecer las discusiones teóricas sobre el mismo en cada una de las cátedras que imparto.

Cuando volví a las clases en mi papel de supervisora esperaba que todo siguiese el mismo guion de años atrás, esto es: la forma de dar las clases, el tipo de metodología utilizada, incluso los contenidos tratados o la forma de evaluación. Por supuesto que tenía conocimiento que muchas cosas habían cambiado en la educación ecuatoriana: existía un nuevo currículo³; los y las chicas son hijos e hijas de la tecnología y de un mundo globalizado, además, otras maneras de gestión escolar organizaban la educación ecuatoriana⁴. Si bien esos aspectos explicaban algunos cambios, algo no encajaba dado que ciertos aspectos salían de ese guion. En aquel momento no lograba explicar lo que sucedía en ese cotidiano escolar. Y, a medida que más me adentraba en el mundo escolar, algunos hallazgos me dieron pistas para comprender qué pasaba con el currículo en este nuevo contexto.

El primer hallazgo fue el tratamiento de los contenidos y su aparente homogeneidad: todas las escuelas estaban impartiendo el mismo tema, el mismo día y prácticamente de la misma forma. No importaba si la clase se la daba en una institución pública o privada, de clase alta, media o baja, laica o religiosa. El segundo hallazgo fue que muchas de las docentes de las instituciones educativas se habían jubilado y profesoras más jóvenes, con menos experiencia, estaban a cargo de los primeros años de la educación regular. El tercer hallazgo me impactó profundamente: la forma cómo se estaba trabajando en las dos áreas mencionadas, ya que prácticamente los procesos metodológicos bien delimitados habían desaparecido y una serie de actividades los habían reemplazado. Un cuarto hallazgo fue detectar que la planificación por medio del proceso ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización, Aplicación) determinaba lo que debían hacer las docentes en cada clase. Un quin-

3 Hacemos referencia a la Actualización y Fortalecimiento Curricular del 2010.

4 Como política de gobierno la administración escolar desde 2011 se organiza por medio de distritos y circuitos escolares, según dispone la LOEI.

to hallazgo fue la primacía de los textos escolares para determinar los temas y las actividades que debían realizar estudiantes y profesoras.

Con estos elementos rondando en mi cabeza, en el 2015 y en el contexto del grupo de investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas (GIPCYPE), comenzamos a reflexionar y preguntarnos si aquellos hallazgos eran algo aislado o por el contrario era una prueba de que la educación ecuatoriana había cambiado. Era evidente que la educación no podía ser la misma de hace 15 años atrás, así que decidimos averiguar qué cambios se habían dado en la forma de enseñar y aprender Lenguaje y Matemáticas.

Con la ayuda de las y los estudiantes de las carreras de Pedagogía y Educación Intercultural Bilingüe se incursionó en 83 instituciones educativas públicas y privadas, de las provincias de Pichincha, Cotopaxi e Imbabura. Escogimos investigar dos áreas claves del currículo: lenguaje y matemática, desde Inicial II hasta 3ro de Básica, porque considerábamos que este rango de años escolares permitiría conocer cómo se estaba desarrollando dicho currículo en estas dos áreas.

Como producto de esa investigación varios temas afloraron como puntos de discusión, pero en este trabajo me centro en uno de los temas que más captó mi atención: el uso de estrategias metodológicas organizadas alrededor del ERCA y la teoría constructivista que lo sustenta.

La entrada de discusión será desde la arqueología foucaultiana, tomando como unidad de análisis las tareas que realizan las y los estudiantes en forma de interacciones entre profesor y contenido. Para ello, de la mano de Michel Foucault (1979), buscaré en el constructivismo, entendido como práctica discursiva⁵, fenómenos de ruptura, desplazamientos y transformaciones, sus “diversos campos de constitución y de validez, la de sus reglas sucesivas de uso, de los medios teóricos múltiples donde su elaboración se ha realizado y acabado” (Foucault, 1979, p. 6).

Argumento que el constructivismo, en su papel de práctica discursiva, a pesar del respiro que dio frente al tecnicismo y pragmatismo

5 Foucault (1979) define a las prácticas discursivas como “Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).

(Díaz & García, 2014) de las década de los 70, 80 y 90, al eliminar los métodos, y colocar una serie de actividades nominadas estrategias metodológicas relacionadas con la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la aplicación (ERCA) no ha logrado modificar la relación entre enseñanza y aprendizaje.

El constructivismo como discurso emergente

Con la entrada en vigencia de la Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica en el año de 1996 (Ministerio de Educación, 1996), el constructivismo aparece en el orden discursivo (Foucault, 1979) en la educación ecuatoriana y, pasa a ser considerado el fundamento psicológico de cómo aprenden los seres humanos. Su aporte se justificó porque años atrás se había comprobado que el aprendizaje no era cambio de conducta sino procesos complejos de construcción mental (Carretero, 1993). Ese cambio conceptual fue decisivo para que el constructivismo se imponga sin lucha, ni resistencia en el currículo oficial. Además al nominar a la reforma curricular como “consensuada”⁶ se daba por sentado que todos y todas estaban de acuerdo que este fundamento psicológico respondía a los cambios que en ese entonces requería la educación ecuatoriana (Ortiz, 2010).

Sin embargo, el constructivismo no solo implicó un cambio en el fundamento psicológico del currículo, sino que en su papel discursivo “traduce las luchas o los sistemas de dominación [, también] aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1979, p. 5). Siendo así, valiéndome de Foucault (1979) se puede preguntar al constructivismo: ¿Qué querría o podría adueñarse una teoría que discurre sobre la forma como se aprende?, ¿Qué o a quién querría excluir?

6 Previa a esta reforma hubo un intento anterior de reforma basada en la Pedagogía Conceptual de los colombianos Julián y Miguel De Zubiría. Dicha propuesta no cuajó entre los docentes ya que la primera versión únicamente presentaba los fundamentos y no los contenidos y metodologías. Esto generó tensión, por lo que las autoridades ministeriales optaron por la vía de consenso. Así, luego de varias reuniones con varios sectores relacionados con la educación se aprobó la Propuesta de Currículo. Esta propuesta estuvo en vigencia desde 1996 hasta el año 2010.

En primer lugar, el ingreso del constructivismo en el currículo oficial y, por ende, en el currículo en acción, permitió que este se adueñe del lenguaje pedagógico-didáctico de los y las docentes sobre cómo deberían ser los procesos de enseñar y aprender: ya no se podía, ni se debía transmitir conocimientos, ya no se esperaba modificar conductas por medio de aprendizajes, ya no debían los y las estudiantes prioritariamente memorizar. Por el contrario, otras nociones ingresan en ese terreno: construir conocimientos, aprender de forma significativa, mediación, zona de desarrollo próxima, “aprender a aprender”.

En esa búsqueda de nuevos lenguajes y nuevas formas de entender el papel docente, el destierro forzado fue para el conductismo con todo lo que produjo y construyó en la educación ecuatoriana a lo largo de casi tres décadas. Pero como ningún discurso es monolítico y siempre hay fugas, rupturas, quiebres, no es de extrañarse que algunas prácticas discursivas del conductismo convivan de forma pacífica con el discurso constructivista.

En el lenguaje pedagógico, en la actualidad, conductismo es sinónimo de educación tradicional, o como la nominó Freire (1970) “educación bancaria”, y está excluido como explicación de cómo debe ser la práctica educativa. Sin embargo, en el currículo en acción en las dos áreas investigadas, continúa presente cuando se trata de mantener, provocar o reforzar ciertas conductas y ciertos tipos de aprendizaje. Si bien su papel es velado, en la periferia, el trabajo paralelo que realiza en las dos áreas investigadas busca modificar conductas mediante estímulos y respuestas: en una clase de educación inicial una vez que terminan el trabajo la maestra coloca caritas felices y tristes dependiendo de la calidad de este (D.C.⁷ Jibaja, 2015). En otra clase, en segundo de básica, la conducta está tan internalizada que es necesario realizar un nuevo refuerzo: “la docente pega un papelote en la pizarra con la finalidad de escribir algo. Los niños de forma inmediata sacan sus cuadernos de borrador, pero la docente les dice: ¿Quién les dijo que saquen el cuader-

7 Las y los estudiantes que participaron en la investigación registraron las diferentes observaciones en diarios de campo (D.C.). ¿Se podría brevemente señalar el contenido central de la observación registrada en el diario? ¿Había esquema único de los diarios?

no? ¡Guárdenlo!” (D.C. Aguilar, 2015). En otra clase de 3ro de básica la maestra busca que no se distraigan: “presten atención y si hay algo más que el libro en el pupitre, ella⁸ se los quitará y les devolverá al final del año (D.C. Vargas, 2015).

En segundo lugar, el constructivismo se ha adueñado de la categoría aprendizaje, excluyendo paulatinamente del lenguaje de las y los docentes la categoría enseñanza. Si bien en el plano teórico de la Didáctica aún se recalca que los procesos de enseñanza y aprendizaje se “interrelacionan dialécticamente... [y que] se dan de manera simultánea, complementándose mutuamente” (Fraga & Herrera, 2005, p. 2). Sin embargo, con la entrada del constructivismo en la educación ecuatoriana:

¿Quién no observa que se trata de anular cada vez uno de los términos de la relación y o de suprimir la relación misma? Relación que no cesa de modificarse a través de los tiempos; relación que en una época dada adquiere formas múltiples y divergentes (Foucault, 1979, p. 15).

En el caso de las dos áreas investigadas, a nivel de la planificación, la relación entre estas dos categorías se ha invertido completamente: la categoría enseñanza está subordinada a la categoría aprendizaje: todas las actividades que proponen las docentes como secuencias didácticas, anulan o suprimen la enseñanza y se enfocan en el aprendizaje. En la investigación se observó que las actividades propuestas en las dos áreas, a partir del 1ro de básica, a nivel de la planificación se suceden en cuatro momentos: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación (ERCA). Las secuencias se explicitan⁹ en la columna denominada estrategias metodológicas. Lo interesante de esta forma de organizar el proceso metodológico es que no tiene historia, ni fecha de apareamiento, ni razones de por qué se comenzó a aplicar en la educación ecuato-

8 La maestra se refiere a la estudiante que realizaba la investigación.

9 En el Ecuador se utiliza para planificar una matriz compuesta de dos partes: la primera se destina para datos informativos, aquí también aparecen los objetivos. La segunda mediante un rayado simple de filas y columnas se establecen las diferentes relaciones entre: contenidos (primera columna del rayado), métodos, ahora llamados estrategias metodológicas (segunda columna del rayado), recursos (tercera columna del rayado) y evaluación (cuarta columna del rayado).

riana¹⁰. Sin embargo, al preguntar a las/os docentes el por qué planifican de esta manera, todas afirman porque es constructivista.

En el plano de los términos es posible ver la similitud con las cuatro etapas que utiliza David Kolb en su teoría del aprendizaje experiencial (Muñoz-Seca & Sánchez, 2001). No obstante, en la investigación se pudo determinar que estas etapas han adquirido personalidad propia, dado que los profesores interpretan de diversas formas cada una de estas etapas.

En las planificaciones correspondientes al área de lenguaje se pudo observar que la fase de experiencia se compone de ejercicios de relajación, canciones, trabalenguas, rondas, entre otras. En la fase de reflexión, preguntas relacionadas con el ¿qué? direccionan la actividad entre los estudiantes y el conocimiento: qué miran en la clase, qué letra está en el cartel, qué dibujo es más grande. En la fase de conceptualización colocan subtemas que guiarán el desarrollo del tema que se va a tratar: qué es el cuento, para qué sirve, qué tipos de cuentos existen, cómo suena la letra P. Finalmente, en la fase de aplicación describen actividades que realizarán los niños/as en la hoja de trabajo o en el texto escolar: dibujar la letra A, completar los ejercicios de la página 20, leer en voz alta, pintar.

En el área de matemáticas la forma de planificar no difiere del área de lenguaje: en la fase de experiencia se coloca actividades que realizarán los niños/as: cantar la canción del número 9, jugar “Simón dice”, realizar ejercicios de coordinación, lateralidad, recitar el poema “los cinco pollitos”, trabalenguas, recordar el tema anterior. En la fase de reflexión se enlistan preguntas: qué número es este, de qué color es la figura, qué forma tiene. En la fase de conceptualización se plantean preguntas para direccionar el conocimiento: presentar el número seis, contar en voz alta seis dedos, contar seis objetos en el aula, utilizar el ábaco para contar seis bolitas. En la fase de aplicación se especifican las actividades que realizarán en la hoja de trabajo o en el texto escolar: pintar nueve flores, copiar el ejercicio en el libro, resolver los ejercicios de la página 97.

10 Se hizo una búsqueda a través de google, utilizando la palabra clave “ERCA” y prácticamente no se encontró ninguna referencia al respecto. Únicamente se encuentra un modelo de planificación y un manual de capacitación para facilitadores, donde se habla del ciclo de aprendizaje ERCA.

Lo que más llama la atención de este “proceso metodológico” basado en el ERCA es la escasa o ninguna diferenciación en las actividades propuestas para las áreas o para los diferentes años de la educación básica. Aparentemente, centrar las actividades en lo que deben realizar o responder los estudiantes fomenta el aprendizaje. Según las docentes son los estudiantes quienes construyen los conocimientos y su papel es el de ser mediadoras (Correa, 2015).

En lo que respecta al currículo en acción, la relación entre enseñanza y aprendizaje, al nominarse como constructivista se esperaría que no solo nomine una realidad, sino que la produzca y la construya. Sin embargo, en la investigación se observó que en dicha relación no se ha modificado sustancialmente las interacciones que se dan entre profesoras, estudiantes y conocimiento. En las clases observadas la enseñanza es la que prima: las docentes tienen el papel protagónico, ellas realizan las preguntas, generalmente de tipo cerrada, ellas indican las acciones que deben realizar los chicos/as, ellas explican el tema que se va a tratar, ellas proponen las actividades que deben realizar y cómo hacerlo.

Por otra parte, se han multiplicado en esa relación las voces que dicen, tanto a las profesoras como a los estudiantes, qué deben enseñar-aprender, cómo hacerlo y en qué tiempo. Una de estas voces es el currículo oficial, lo que explica la homogeneidad identificada en los temas, la secuencia y los tiempos para adquirirlos: el currículo del 2010 (Ministerio de Educación, 2010) organizó todas las áreas por bloques curriculares (6 en total) que debían cubrirse en mes y medio. Otra voz autorizada y que homogeniza la educación es la del texto escolar, que es utilizado por las/os docentes en todas las horas clase. Lo interesante de esta voz es su intervención en todos los elementos del proceso pedagógico: plantea finalidades que deben conseguir los y las estudiantes, determina los contenidos, secuencia y nivel de profundidad, propone actividades, secuencias de aprendizaje, ejercicios que los y las estudiantes deben desarrollar y actividades para que las docentes evalúen lo aprendido.

En cuanto a aspectos divergentes de la relación entre enseñanza y aprendizaje es posible observar en el papel lo que según el constructivismo deben asumir los estudiantes y lo que se observa en las clases investigadas. Con el constructivismo en escena cada vez se presiona para que los y las estudiantes, desde el autoaprendizaje, la autonomía,

la libertad, escojan, decidan, asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje (Gaskins & Elliot, 1999).

A nivel discursivo, el constructivismo ha dado paso a discursos como el de la metacognición, el cual justifica que los/as estudiantes sean quienes expliquen cómo, de qué forma, en qué momento se da el aprendizaje y, principalmente, se responsabilicen de sus procesos de aprendizaje.

Otro discurso presente es el de aprender a aprender: aprender habilidades, destrezas para que puedan continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Todo el sistema educativo está concebido para facilitar el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida y la creación de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales para personas de cualquier edad. El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles y en todas las modalidades de la educación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal (UNESCO, 2015, p. 38).

El constructivismo, al adueñarse del lenguaje didáctico-pedagógico de las y los docentes y modificar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, desplazó al conductismo y, silenciosamente, introdujo las llamadas estrategias metodológicas, esto es, un conjunto de acciones con intencionalidad pedagógica (Bixio, 2002). Estas estrategias explicitadas en forma de fases son las que guían las acciones de docentes y estudiantes en las clases investigadas.

Los métodos: gran ausente del constructivismo

Otro de los aspectos que el constructivismo consiguió excluir, con su entrada en la educación ecuatoriana, fue a los métodos. Michel Foucault (1979) alertó que para entender lo que sucede en el presente, es imperioso comprender la complejidad de las formaciones discursivas, las cuales pasan por un juego de “conceptos de discontinuidad, de ruptura, de umbral de límite, de serie, de transformación” (p. 83). En

este caso si miramos a los métodos como un discurso que se formó a lo largo del tiempo, necesariamente tuvo que haber transitado por “condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y desaparición) en una repartición discursiva determinada” (Foucault, 1979, p. 63).

Los métodos pedagógicos-didácticos en la educación formal y las condiciones de existencia se dan en el siglo XVI, cuando Juan Amos Comenio coloca a la didáctica en el centro de los procesos educativos. Enseñar todo a todos era su cometido. Para que eso suceda fue necesario crear una serie de pasos para cumplir con dicha finalidad. Pero los métodos no solo buscaban enseñar todo, principalmente pretendían dar un orden a los contenidos y a la forma de enseñarlos (Goodson, 1995) con la intención de disciplinar la mente y los cuerpos, especialmente de niños y jóvenes. Desde aquel entonces para enseñar se hizo indispensable recurrir a una serie de pasos para lograr el fin esperado. Con el tiempo esos pasos se han modificado y perfeccionado. Tal es así que para mediados del siglo pasado no era posible concebir la enseñanza y la formación docente sin métodos didácticos (Nérici, 1985).

En el caso ecuatoriano, al igual que muchos países latinoamericanos, la educación formal es heredera de los aportes de la Didáctica. Con la entrada del tecnicismo en la década de los 70 se reforzó el papel de esta en su expresión más pragmática, esto es, lo metodológico y cómo desarrollar las clases (Nérici, 1985). La tarea docente, a partir de ahí, quedó prácticamente confinada al aula: la planificación microcurricular, los objetivos conductuales, los métodos apropiados para lograr aprendizajes y la evaluación de estos. Todo ello sustentando y reforzado por una formación docente mayormente centrada en la transmisión de los contenidos y por métodos que ayuden a dicho fin (Ortiz, 2010).

La ilusión de la didáctica centrada en que al dar una buena clase se podía “enseñar todo a todos” llevó a centrar la atención en el cómo hacerlo. Infinidad de métodos de enseñanza con sus respectivas subdivisiones determinaron la forma como se debía dar clases: métodos en cuanto a la forma de razonamiento, a la organización de la materia, a su relación con la realidad, a la actividades externas del alumno, a la sistematización de conocimientos, a la aceptación de lo enseñado (Nérici, 1985). Además, los métodos de cada disciplina delineaban contornos y límites entre cada

área de conocimiento: métodos del área de lengua, de la matemática, de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, etc. (S.A. 2001).

Esta visión centrada en el cómo de la tarea docente daba primacía a la enseñanza sobre el aprendizaje, pues “un método se caracteriza por las tareas dominantes que propone a profesores y alumnos” (Sacristán, 2000, p. 211). Con la llegada del constructivismo a la educación formal ecuatoriana se modifica el énfasis, como se dijo anteriormente, hacia el aprendizaje y hacia formas diferentes para construir conocimientos.

Pero, por ser una teoría fundamentada en la psicología cognitiva, necesitaba sufrir transformaciones y adaptaciones para su aplicación y uso en los procesos de enseñar y aprender. Esta búsqueda obligó para recurrir a lenguajes como planificar de forma estratégica, y centrar las actividades didácticas en aprender a aprender (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Esto contribuyó a que en la educación ecuatoriana ingresen nociones como visión, misión, analizar a la competencia mediante un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas), proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional, y, principalmente, aprender de forma significativa, utilizando estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje (Pinto & Chimby, 1995).

En esos años de implementación del constructivismo (desde 1996 en adelante), en los procesos de enseñar y aprender, los métodos tuvieron los primeros procesos de discontinuidad: se dejó de enseñar en las instituciones encargadas de la formación docente los procesos propios de los métodos para dar paso a una didáctica centrada en estrategias metodológicas. Además mediante cursos de formación y capacitación se posicionó la necesidad de entender y aprender estrategias didácticas para así desarrollar y aplicar el currículo del año 1996. También los métodos experimentaron un proceso de ruptura: se hacía necesario abandonar la rigidez de los pasos para dar lugar a un conjunto de acciones, habilidades flexibles en la tarea de enseñar-aprender.

Otro aspecto importante es que aparece por primera vez literatura relacionada con estrategias y técnicas constructivas de aprendizaje (Lalaleo, 1997) y la búsqueda por entender qué es una estrategia y las posibles diferencias entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Definiciones desde la psicología contribuyeron a determinar las actividades que le correspondía a los y las docentes y cuáles a los y las

estudiantes. Así Díaz & Hernández (1999) define las estrategias de aprendizaje como:

Un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas... Las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz & Hernández, 1999, p. 141).

Una vez delimitadas las tareas del docente y del estudiante, el siguiente paso fue buscar mecanismos que permitan producir la llamada educación constructivista. La estrategia fue modificar el proceso metodológico, esto es, las secuencias, pasos, tareas que los y las docentes realizan al momento de desarrollar una clase.

Han pasado veinte años desde el apareamiento del constructivismo, a nivel discursivo la educación es constructivista y no es posible entenderla de otra manera. Los métodos como eje central de la didáctica sustentada en el conductismo, el pragmatismo y tecnicismo de la década de los años 70, son cosa del pasado. Sin embargo, en el currículo en acción investigado aún es posible ver algunos atisbos de existencia, especialmente en el área de lenguaje donde sobreviven algunos pasos de métodos de lecto-escritura. No así en la matemática donde una serie de actividades direccionan la tarea de enseñar y aprender.

En la investigación se pudo observar que la planificación por medio del ERCA direcciona lo que sucede en las clases. Si bien sus cuatro fases no son visibles, si hay un inicio, un desarrollo y un cierre, incluyendo actividades relacionadas con esas fases. Las acciones que los y las estudiantes deben realizar se presentan en secuencias: activar conocimientos previos, desarrollar el tema y cerrar con una actividad o tarea.

¿Cómo es el currículo en acción de lengua y matemática en educación inicial, primero, segundo y tercero de educación general básica?

Las clases de lengua se inician activando conocimientos previos mediante preguntas, o motivando con canciones y cuentos; luego, se pasa a la fecha, clima, saludo. Esto en educación inicial y primero

de básica. En segundo y tercero, desaparecen la segunda y tercera actividades.

En el desarrollo de las clases se inicia el tema escribiendo en el pizarrón o realizando algún dictado, se utilizan preguntas y respuestas conforme avanzan en el tema, algunas veces retoman la clase anterior, o se realizan juegos o actividades libres o manuales (especialmente en educación inicial), algunos estudiantes pasan al pizarrón o realizan ejercicios de memorización.

En educación inicial y primero de básica, están presentes actividades relacionadas con procesos de iniciación a la lecto-escritura. Se utiliza mayormente el método fonético en el nivel inicial y primero de básica: la maestra dice que va a presentar a una nueva vocal y pega la O en la pizarra... luego dibuja en el aire la vocal O... solicita que abran la boca y pronuncien la vocal O... (D.C. Quiroga, 2015). En primero y segundo de básica utilizan el método silábico: comienza la clase diciendo, por ejemplo, “vamos a trabajar la letra D” y de inmediato los niños comienzan a pronunciar palabras como dedo, dinosaurio. Pregunta cuál es la familia de la letra D: responden da, de, di, do, du (D.C. Orozco, 2015). En segundo y tercero algunas clases se desarrollan a partir de los ejercicios propuestos en el texto escolar, o preguntas que la docente realiza sobre el tema, o de palabras que la docente coloca en el pizarra y deben reconocer: hiato, diptongo, o lectura de textos para encontrar determinadas palabras (D.C. Pasquel, 2015).

Para cerrar las clases se realizan actividades en el cuaderno o libro, se retoma el tema. En el nivel inicial realizan las actividades propuestas en la Hoja de actividades o se realiza una serie de preguntas con el fin de verificar lo aprendido.

En el caso de la matemática, las actividades se centran mayoritariamente en lo simbólico. Lo interesante es que los discursos constructivistas de la matemática (López & Bustos, 1987) no han ingresado, ni desplazado, ni modificado la forma de enseñar y aprender: en las clases observadas, se utiliza la fase concreta en el nivel inicial, escasamente en la básica. La fase conectiva es inexistente en todos los niveles investigados. La fase simbólica es la que se trabaja y utiliza, tanto en la forma como se presentan los contenidos de los textos escolares, como en la forma como desarrollan las clases las docentes.

Llama la atención que las actividades de inicio sean similares al área de lenguaje. Para el nivel inicial con motivación a través de canciones, algunas veces la fecha para enfatizar el tema de los números o algunas nociones (ayer, hoy, mañana), clima: lluvioso, nublado, soleado. A partir de primero de básica estas actividades se las utiliza muy poco y, por el contrario la activación de conocimientos previos por medio de preguntas cerradas ocupa todo ese espacio.

En el nivel inicial la mayoría de las actividades de desarrollo son lúdicas y se las realiza tanto dentro como fuera del aula. Si bien se utiliza material concreto para realizar ejercicios, enseguida se pasa a escribir en la pizarra el tema o se da indicaciones de forma oral: en el patio deben escribir con una tiza del 1 al 9 (D.C. Changoluisa, 2015). Desde primero de básica hasta tercero, algunas veces se utiliza material concreto. En la mayoría de clases se recurre a preguntas o ejercicios mentales: la profesora indica que compró 4 rosarios a 20 dólares cada uno ¿Cuánto deben pagar? Al no recibir la respuesta, pregunta ¿Si debo pagar 80 por los cuatro rosarios y pago 100, cuánto deben darme de vuelto? En otras ocasiones pasan directamente a trabajar los ejercicios propuestos en el texto escolar: saquen el libro lean la pág. 60 y resuelvan los ejercicios propuestos (D.C. Vargas, 2015). Algunas veces se escribe ejercicios en el pizarrón, 2 o 3 niños/as los resuelven, mientras que el resto del grupo copia en el cuaderno y los van resolviendo (D.C. Méndez, 2015). También se recurre a experiencias vividas, como ir al mercado y comprar productos (D.C. Méndez, 2015).

Las actividades de cierre, tanto en el nivel inicial como en los primeros años de educación básica, consisten en realizar ejercicios o actividades propuestas en el texto escolar. Algunas veces, principalmente en 3ero de educación básica, las niñas/os proponen ejercicios que deben copiar en el cuaderno y resolverlos en clase o llevar como tarea. Estas actividades son bastante similares a las realizadas en el área de Lenguaje.

Consideraciones finales

La riqueza de la arqueología foucaultiana radica en la posibilidad de realizar otras lecturas sobre las ideas, los discursos, los textos, las prácticas discursivas. En este caso fue el currículo en acción de lenguaje y matemática que se examinó utilizando la caja de herramientas fou-

caultianas. Buscar los fenómenos de ruptura, desplazamientos y transformaciones que sufrió la educación ecuatoriana con la introducción del constructivismo no es tarea fácil. Sin embargo, mirar una realidad concreta, aquello que sucede en las clases de estas dos áreas, permite comprender, en primer lugar, los cambios que produjo, así como las continuidades y rupturas que se han dado en las prácticas de enseñanza de estas dos áreas. En segundo lugar, el hacer tanto a nivel de la planificación como en el día a día escolar, con sus consecuentes rupturas, contradicciones, quiebres o incluso incoherencias que puede involucrar. En tercer lugar, un saber que forma tanto el lenguaje como la actuación de las y los docentes, que los atrapa tanto a nivel discursivo como en el hacer pedagógico (Runge, 2002).

Otro aspecto que permite la arqueología foucaultiana es la posibilidad de historiar las prácticas discursivas, esto es buscar y encontrar las condiciones de su surgimiento, “hasta dónde y cuándo se repiten, por qué canales se difunden, en qué grupos circulan, qué horizonte general dibuja para el pensamiento de los hombres, qué límites le imponen, y como, al caracterizar una época, permiten distinguirla de las otras” (Foucault, 1979, p. 237). En el caso ecuatoriano, al mirar las diferentes capas ininterrumpidas del constructivismo a lo largo de estos años, es posible comprender cómo y por qué los profesores y profesoras asumen el papel de facilitadores y los estudiantes de constructores del conocimiento, así como los cambios que se dan en los procesos metodológicos de las dos áreas investigadas.

Si bien muchas de las actuaciones podrían ser nominadas como conductistas, es posible afirmar que existen muchos desplazamientos y transformaciones. Uno de estos se presenta a nivel de la planificación. El ERCA es la estrategia privilegiada que determina lo que hacen y dejan de hacer, tanto los profesores como los estudiantes. Otro está en la fuerza del constructivismo para guiar y determinar las acciones que realizan como estrategias didácticas. A pesar que la enseñanza continúa determinando la actuación en la sala de aula, las tareas/actividades que se realizan para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no obedecen a pasos rígidos de los métodos didácticos, por el contrario, acciones, actividades y tareas determinan lo que se aprende y cómo se aprende.

Afirmar que la educación ecuatoriana cambió completamente no es posible, tampoco decir que todo sigue igual o peor. Lo que sí es

posible decir es que el discurso constructivista ha creado y continúa creando y produciendo una realidad llamada educación constructivista. Como docentes y parte creadora y productora de esa práctica discursiva nos demanda estar atentos a posibles vacíos que requieren ser considerados, por ejemplo: la rigurosidad y sistematicidad que los métodos tenían y que no deben ser desechados, las secuencias didácticas que demanda el desarrollo de destrezas propias de estas dos áreas, otras formas de planificación y de hacer educación que no encasillen, por el contrario den espacio a la creatividad, la autonomía. Pero no solo eso, sino también pensar en la diversidad, el compromiso social y político, en la superación de injusticias sociales. No podemos ni debemos olvidar: “la educación es una práctica política” (Freire, 2004, p. 108).

Bibliografía

- Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Luis Vives.
- Correa, J. (2015). *Prácticas de enseñanza de lógica- matemática en el primer año de educación básica de la unidad educativa "LUSUMBE"*. Trabajo de titulación Univesidad Politécnica Salesiana.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.
- _____ (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz, Á., & García, J. (2014). *Desarrollo del Curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. París: Siglo veintiuno.
- Fraga, R., & Herrera, C. (2005). *Didáctica y currículo: Módulo de estudio Maestría Diseño Curricular*. Quito.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Madrid: Paidós.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoría e historia*. Petrópolis: Vozes.
- Lalaleo, M. (1997). *Estrategias y técnicas constructivas de aprendizaje*. Quito.
- López, H., & Bustos, F. (1987). *Introducción a Piaget. Aprendizaje Enseñanza*. México.
- Ministerio de Educación (1996). *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación (2010). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/>
- Muñoz-Seca, B., & Sánchez, L. (2001). *Los estilos de aprender*. Barcelona, España: I. Publishing, Ed.
- Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Kapelus S.A.
- Ortiz, M. (2010). La asignatura de currículo en las facultades de ciencias de la educación: aportes al campo del currículo. *Universitas*, 12, 137-152. Universidad Politécnica Salesiana.

- Pinto, R., & Chimby, H. (1995). *Proyecto educativo institucional, una visión holística de la educación del hombre*. Colombia.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
- S.A. (2001). *Métodos para la enseñanza aprendizaje*. Quito.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo uma reflexao sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- UNESCO (2015). *Estrategia de la Educación de la UNESCO 2014-2021*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Análisis de los límites y posibilidades que ofrece la normativa legal vigente en el Ecuador para la educación de personas con discapacidad desde una perspectiva ecológica funcional y de desarrollo

Miriam Gallegos¹
mgallegos@ups.edu.ec

Introducción

El presente trabajo analiza los límites y posibilidades que ofrece la normativa legal vigente en el Ecuador para el diseño curricular desde una perspectiva ecológica funcional en las Instituciones de Educación Especial (IEE). Los resultados presentados están vinculados al proyecto de investigación denominado “Estudio de aplicabilidad del enfoque ecológico funcional en instituciones de Educación Especial del Ecuador”, proyecto liderado por el Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Este estudio surgió de la reflexión desarrollada en conjunto con los estudiantes del curso de formación continua de “Diseño Curricular

1 Máster en Desarrollo del Pensamiento y Educación. Docente investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana. Coordinadora del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva -GEI-.

desde la perspectiva ecológica funcional una respuesta a la discapacidad”. Los participantes en el mismo, fueron docentes de catorce IEE de todo el país, quienes brindaron y recogieron la información pertinente para el desarrollo de la investigación. Esta experiencia formativa permitió vincular la teoría con la práctica, por ende relacionar la investigación con la vinculación a la sociedad y docencia, y de esta manera contribuir a mejorar las condiciones educativas de la población con discapacidad que asisten a las IEE.

El análisis del alcance y límites de la normativa vigente se la realizó desde la perspectiva ecológica funcional y de desarrollo, por considerar que las mismas se ajustan a los postulados del modelo social, mirada con la cual actualmente se aborda la discapacidad, lo que permite a esa población y sus familias ejercer su derecho a la educación bajo parámetros de equidad.

En este trabajo se presenta algunos datos sobre la situación de las personas con discapacidad en el Ecuador; una explicación de la perspectiva ecológica funcional y la metodología utilizada en la investigación; los principales hallazgos sobre la normativa legal vigente en el Ecuador para el diseño curricular y algunas conclusiones a las cuales se pudo llegar sobre la temática en cuestión.

Situación educativa de las personas con discapacidad múltiple en el Ecuador

En el Ecuador las personas con discapacidad y sus familias están amparadas por diversas normativas nacionales e internacionales. Según datos recogidos en la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017, el nivel de instrucción de las personas con discapacidad es “bajo con relación al resto de la población: el 18% no tiene nivel alguno de instrucción, el 54% ha cursado la primaria, el 19% ha realizado estudios secundarios y apenas el 8% alcanza algún nivel de educación superior” (ANID, 2013).

El Estudio Biopsicosocial Clínico Genético de las Personas con Discapacidad en Ecuador, detectó a 38 681 personas con discapacidad múltiple y severa, de las cuales 12 312 tienen discapacidad intelectual severa; el mismo estudio manifiesta que luego de las “visitas de los equipos sicipedagógicos a las instituciones de educación especial, se observa elevado número de estudiantes por aula, barreras arquitectónicas,

insuficiente número de docentes y escasa capacitación de los docentes” (Memorias Estudio Biopsicosocial Clínico Genético de las Personas con Discapacidad en Ecuador, 2012).

La perspectiva ecológica funcional y de desarrollo en la educación de las personas con discapacidad

La educación de las personas con discapacidad ha evolucionado significativamente, desde una educación bajo un paradigma clínico hasta una educación que se fundamenta en la manera en cómo la sociedad se relaciona con las personas con discapacidad, para que alcancen una vida digna, con los apoyos necesarios que le permita su autodeterminación y el desarrollo de sus capacidades (Terigi, 1999, p. 85). El modelo social de la discapacidad:

Pretende evaluar la interacción entre las personas con discapacidad, el medio ambiente dentro del cual se desempeñan y la sociedad. Las investigaciones que se han realizado han permitido establecer que, aun cuando una persona con discapacidad interactúa socialmente en forma diferente a otras personas, los problemas que confrontan no son originados debido a su discapacidad, sino principalmente a las actitudes que la sociedad manifiesta hacia la discapacidad (Victoria, 2013, p.103).

La perspectiva ecológica funcional y del desarrollo hace énfasis en la participación de la persona en actividades propias a su edad cronológica, se centra en la calidad del desempeño de la persona y en las actividades de su ambiente natural, se alimenta de los postulados de la teoría sociocultural cognitiva de Vigotsky, en la teoría del desarrollo de Piaget, en Ausubel con el aprendizaje significativo, todos ellos enmarcados en el constructivismo.

La perspectiva ecológica funcional en la educación recoge los pensamientos de San Juan Bautista de la Salle que habla de la pedagogía de la fraternidad (López, 2015, p. 23), pensada en atender las necesidades del otro. También se inspira en María Montessori, Pestalozzi, Celestin Freinet, Hellen Keller, asimismo considera los valiosos aportes humanísticos de la pedagogía de Paulo Freire y la pedagogía de Don Bosco. El trabajo de Bronfenbrenner (1987) sobre el modelo ecológico es ampliamente reconocido, ya que hizo grandes aportes en el campo de la psicología evolutiva y de la discapacidad, ya que en este resalta

el papel del entorno en las relaciones de las personas, porque brinda los componentes necesarios para integrar el nuevo concepto de la discapacidad y calidad de vida, como principio primordial para mejorar las condiciones de vida de la persona con discapacidad y su familia. Es importante destacar los postulados del Diseño Universal de Aprendizaje y su aplicación en la educación de personas con discapacidad (Hartmann, 2011, p. 25).

Desde la perspectiva ecológica funcional y de desarrollo según Nietupski, Bates, y Maurer (s/f) el Diseño Curricular debe integrar los siguientes elementos en la microplanificación curricular:

Tabla 1. La micro planificación curricular desde la perspectiva ecológica funcional

Utilización de materiales de acuerdo a la edad cronológica del estudiante	Adaptación de los recursos didácticos de los recursos didácticos de acuerdo a la edad y a las necesidades individuales
Desarrollar actividades funcionales y significativas	Las actividades que se desarrollan en el aula, bajo esta perspectiva, deben estar en relación a la edad cronológica e intereses del estudiante, y que se transfieran a las actividades diarias en todos los contextos.
Preferencias de los padres o de las personas a cargo	Los aportes de la familia y de la comunidad son la base para la elaboración de los programas de estudio.
La enseñanza en ambientes naturales	Muchas personas con discapacidad múltiple tienen dificultades en la transferencia de los aprendizajes abstractos en distintas situaciones de la vida cotidiana.
Facilitar la participación plena	Utilizando todas las formas posibles de comunicación. Utilizando todas las pistas posibles: táctiles, visuales, auditivas, olfativas. Cambiando la secuencia de la realización de la actividad. Muchas veces la persona con discapacidad sólo hace la última etapa de la secuencia de aprendizaje y eso significa participar.
Trabajo en equipo colaborativo y transdisciplinario	Bajo esta modalidad de trabajo el equipo educativo, comparte conocimientos acerca de sus respectivas disciplinas o especialidades. Forman parte de este equipo los padres y la persona con discapacidad.

Inclusión con personas sin discapacidad	La convivencia con personas sin discapacidad en las actividades cotidianas son necesarias para lograr el máximo desarrollo de sus competencias sociales.
La atención individual y la atención grupal	Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad múltiple, requieren complementar las actividades de aula con atención individualizada impartida por los diferentes profesionales de la institución.

Fuente: Elaboración propia realizada por Gallegos (2016)

Fundamentación metodológica

Según la normativa ecuatoriana vigente la población con discapacidad múltiple se beneficia de los servicios educativos de las IEE. Sin embargo, esta población comparada con otras discapacidades, es la que menos oportunidad de acceso a la educación tiene, debido a la complejidad de sus necesidades de aprendizaje que requieren de un trabajo docente en equipo, colaborativo y transdisciplinario.

La investigación en el campo de la discapacidad requiere tomar en cuenta los cambios recientes sobre la comprensión de la discapacidad; situación que obliga a pasar de una investigación centrada en el individuo y sus limitaciones a una investigación enfocada a analizar al individuo en los contextos reales en los que se desenvuelve la persona con discapacidad (Verdugo, s/f, p.1) por lo tanto, el problema no se sitúa tanto en el individuo como en las dificultades o barreras ambientales que dificultan o impiden su inclusión.

La presente investigación puso especial atención en los aspectos de carácter contextual, ya que el problema no se sitúa tanto en el individuo como en las dificultades o barreras que mantiene el sistema educativo en sus normativas.

El estudio fue de tipo descriptivo, a través del análisis de las leyes que cobijan la educación de las personas con discapacidad y brindar pistas para mejorar la política pública relacionada con el tema.

Las técnicas de carácter cualitativo empleadas fueron: la observación y grupos focales.

La muestra seleccionada fue de cuarenta docentes de trece escuelas de Educación Especial del país de Costa, Sierra y Oriente. La recolección de datos lo realizaron los docentes de las IEE antes menciona-

das que fueron estudiantes del curso de formación continua de Diseño Curricular desde una perspectiva ecológica funcional, una respuesta a las personas con discapacidad en el año 2015-2016.

Tabla 2. Recolección de muestra por regiones

Región	Provincia	N. Escuela
Costa	Los Ríos	4
	Esmeraldas	1
	El Oro	1
	Guayas	1
	Santo Domingo de los Tsáchilas	1
Sierra	Pichincha	2
	Azuay	1
Oriente	Napo	2
Total		13

Fuente: Elaboración propia realizado por el Grupo de Investigación GEI 2016.

Análisis de la normativa vigente en el Ecuador para la educación de estudiantes con discapacidad

Aun cuando se reconoce que las políticas y las leyes por sí solas no generan mejores prácticas educativas, es indudable que su definición, estructuración y reglamentación son un elemento crucial en el establecimiento de buenas prácticas educativas. Es a través de ellas que se identifican discrepancias entre las políticas y las prácticas y son ellas las que proveen herramientas a quienes quieren implementar el cambio. Como elementos claves de una legislación apropiada se han identificado: claridad en la política pública; marco coherente para la provisión del servicio; identificación y organización de recursos y garantía de los derechos de los consumidores; legislación ajustada a conceptos de discapacidad y educación especial actualizados; desarrollo ajustado a las posibilidades actuales del país y oferta de las garantías para el cumplimiento de la ley (www.inclusioneducativa.org).

Los instrumentos de política pública tomados en cuenta para el análisis de los límites y posibilidades que esta brinda a la política vigente en el Diseño curricular desde una perspectiva ecológica funcional, en la educación de estudiantes con discapacidad fueron:

- La Constitución Política de la República del Ecuador (2008).
- La Ley Orgánica de Discapacidades LOD.
- La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI y su reglamento.
- Acuerdo Ministerial N: 295.13.
- Reglamento de Educación Especial del 17 de enero de 2002

En la Constitución Política de la República del Ecuador (2008) en sus artículos 47, 48 y 49 se manifiesta con claridad la postura del Estado ecuatoriano en favor de garantizar políticas educativas que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad a través de medidas que equiparen sus necesidades, dotándoles de los apoyos personalizados que requieran. En la misma tónica, la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) aprobada en el años 2012, en sus artículos 27 al 41 ratifican lo expuesto en la Constitución, y determina que la autoridad educativa nacional implementará todas las medidas pertinentes, para brindar a los estudiantes con discapacidad los apoyos técnicos tecnológicos y humanos, de infraestructura y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento, brindan un marco de acción que apuesta a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, a través de un Sistema Nacional de Educación Inclusivo, como lo refiere la UNESCO:

La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas (UNESCO, 2014).

Es evidente que tanto en la Constitución Política del Ecuador, la LOD y la LOEI, mantienen como finalidad una línea común coherente que es la inclusión educativa.

La integración versus la inclusión en la política vigente

Todos los documentos analizados, consideran como principio básico el derecho de todas las personas a la educación en un marco de inclusión y equidad; sin embargo, en el análisis a profundidad de los componentes de estos documentos, surgen discrepancias que evidencian que la educación de las personas con discapacidad todavía, está anclada en el paradigma de la integración mas no de la inclusión.

Para argumentar esta afirmación se analizó entre otros elementos, la definición de persona con discapacidad utilizada en la LOEI, la misma la define como:

Estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (LOEI, 2011).

Este concepto está enfocado en la deficiencia de la persona y sus requerimientos para compensar las mismas con el objetivo de que logre mejores condiciones personales para adaptarse al contexto educativo. Al contrastar esta definición, con la establecida en el artículo 1 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que dice que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.

En esta definición se establece con claridad que la discapacidad se produce cuando la persona con una deficiencia interactúa con las barreras del entorno. El concepto de la LOEI está centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y no en las deficiencias del sistema, dicho de otras palabras es la persona la tiene que adaptarse al sistema y no al contrario..

Educación especial, especializada y o específica

Otro tema que llama la atención en los documentos analizados, se refiere a la utilización de variedad de términos para referirse a la educación de personas con discapacidad, se habla por un lado de educación

especial, educación especializada y educación específica. Se ubica a las instituciones antes mencionadas como si pertenecieran a otro sistema educativo paralelo en el que el término inclusión no calza.

Lo antes expuesto conduce a la siguiente pregunta ¿cuál es el fundamento teórico-legal que sostiene el cambio de denominación de educación especial a educación especializada o específica?

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en el artículo 30 expresa que la:

Autoridad educativa nacional procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón de la condición funcional de su discapacidad.

En el mismo artículo dice:

La autoridad educativa nacional garantizará la educación inclusiva, especial y específica, dentro del Plan Nacional de Educación, mediante la implementación progresiva de programas, servicios y textos guías en todos los planteles educativos.

El artículo 229 del reglamento a la LOEI establece que la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de ellos los estudiantes con discapacidad “puede darse en establecimientos educativos especializados o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada”, por otro lado, el artículo 47 de la LOEI habla de la educación de las personas con discapacidad en la educación formal y no formal, sin explicar a qué se refiere estas consideraciones.

El Acuerdo Ministerial No. 295.13 que es el documento de política pública específico para la educación de personas con discapacidad, establece que la educación de esta población, puede darse en establecimientos de educación “ordinaria” o en instituciones educativas especializadas, hace taxativa diferencia entre lo que es la educación en instituciones de educación especializada e instituciones de educación inclusiva². El capítulo II denominado “de la educación especializada”

2 Escuelas de Educación Inclusiva son aquellas escuelas regulares o comunes que atienden estudiantes con discapacidad. Aún no se posiciona el tema de todas las escuelas del sistema son inclusivas, se mantiene la idea que inclusión es sinónimo

define a la misma de la siguiente manera “entiéndase por educación especializada aquella que brinda atención educativa a niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad sensorial (visual o auditiva o visual-auditiva), motora, intelectual, autismo o multidiscapacidad” ¿Si estos son los sujetos de la educación especializada, qué sujetos con discapacidad reciben educación en las escuelas comunes?

Si bien el nombre puede ser irrelevante, pero está claro que esta variedad de nominaciones limitan el establecimiento de una misión y visión institucional en la educación de las personas con discapacidad acorde a los principios de la inclusión, esta situación genera, como se explica en los párrafos subsiguientes las siguientes preguntas ¿es educación especial, educación específica y/o especializada?

En un Sistema inclusivo las instituciones de educación especial o especializada deben cambiar de rol, de instituciones para personas con discapacidad a centros de recursos de apoyo a la inclusión, este cambio de rol, ya se contempló en el Reglamento de Educación Especial del año 2002 en el artículo 28, dispuso que las “Instituciones de Educación Especial se irán transformando paulatinamente en centros de recursos educativos...” con este pronunciamiento emitido hace catorce años ya se proyectaba consolidar un Sistema Nacional Inclusivo, con el Acuerdo Ministerial No. 295.13 se provoca un rompimiento del proceso retrocediendo y fomentando un enfoque clínico en la educación de las personas con discapacidad.

Llama la atención que estos artículos dan a entender que las instituciones educativas especializadas no son escolarizadas y al no ser escolarizadas no pueden desarrollar procesos de inclusión, bajo esta consideración la “escuela especializada” queda fuera de un proceso inclusivo o queda fuera del sistema, por lo tanto, no es inclusiva pese a que el Sistema Educativo Ecuatoriano se ha definido como tal.

El Acuerdo Ministerial 295-13 dice que “la educación especializada, propenderá a la promoción e inclusión de quienes puedan acceder a instituciones de educación ordinaria”, más adelante expresa: “accederán a estas instituciones los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, no susceptibles de inclusión

y según el criterio del equipo multidisciplinario”; ¿los estudiantes que acceden a las instituciones educativas especializadas no están incluidos en el sistema educativo y no son susceptibles de inclusión? Una vez más se observa una clara confusión entre integración e inclusión y el tipo de modalidad de estudios prevista para las personas con discapacidad.

Continuando con el análisis, el Acuerdo Ministerial No. 295.13 enuncia que “las instituciones de educación especializada podrán contar con los tres niveles de educación inicial, básica y bachillerato” lo cual nos hace pensar que implícitamente se reconoce el carácter de escolarizada ordinaria y extraordinaria que tiene la “educación” especializada, por lo tanto, en la estructura del sistema educativo debe tener el espacio que le corresponde y, además, también considerarla no escolarizada, ya que siendo consecuentes con las características de aprendizaje de la población con discapacidad, la escuela especializada tendría que ofertar también opciones no escolarizadas. Bajo este criterio nos preguntamos ¿es correcto separar a la “educación especializada” del proceso de educación inclusiva o esta debería ser considerada una respuesta a la inclusión?

Estrategias para la educación de personas con discapacidad en la normativa vigente

Se observa que la normativa vigente permite que los docentes desarrollen una microplanificación curricular que dé respuesta a las necesidades individuales de todos los estudiantes y en este caso de los estudiantes con discapacidad, personalizando la enseñanza con este paraguas normativo, los docentes pueden desarrollar un programa personalizado donde desarrollen actividades funcionales y significativas para cada estudiantes tal como lo establece la perspectiva ecológica funcional y del desarrollo, lo que no aclara la normativa vigente es que el programa educativo individual no significa un currículo paralelo al Currículo Nacional Obligatorio, ni un documento de adaptación curricular.

También la normativa enfatiza la importancia de involucrar a la familia como parte de la comunidad educativa, en el caso de los estudiantes con discapacidad esta participación se debe reflejar en un trabajo colaborativo permanente con la familia, reconocer a la familia como el principal apoyo que tienen los estudiantes por tanto la participación

como miembro del equipo educativo de la escuela debe ser la norma y no la excepción.

El Acuerdo No. 295.13 define el recurso humano para el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, pero en este equipo no consta la figura del profesor, ni la familia; prima el aspecto clínico y no el pedagógico, este equipo evalúa desde una mirada fragmentada y clínica y, define qué modalidad de estudio le conviene al estudiante, minimizando y o desconociendo los deseos, sueños de la familia y del estudiante.

En el análisis realizado no se define los criterios de certificación de estudios de los estudiantes con discapacidad que egresan de las IEE, esta falta de reconocimiento oficial de estudios genera malestar en las familias y constituye una violación de sus derechos de acceso a otros procesos de formación y al trabajo.

Conclusiones

Es justo reconocer, que pese a las limitaciones derivadas de la situación que se describe en este documento, los docentes de Educación Especial han sido al mismo tiempo los mejores y a veces únicos defensores, orientadores y guías de los niños y niñas adolescentes y jóvenes con discapacidad, han sido en muchas instituciones promotores de la inclusión, concienciando a la comunidad educativa y fomentado actitudes favorables a la diversidad.

Es importante que el Sistema Nacional de Educación adopte el modelo social y defina en todos los documentos de ejecución de la política pública, reglamentos, acuerdos, disposiciones, entre otros, acciones en concordancia con este modelo (Núñez, s/f), ya que de esta manera estará garantizando los derechos a la educación con calidad de esta población.

Con los resultados obtenidos de esta experiencia se abre un camino de reflexión para armonizar los procesos en beneficio de la población sujeto de este estudio. Los datos de las entrevistas a docentes permitieron determinar que la autoridad nacional no ha socializado el alcance y límites de la normativa vigente. La falta del análisis de normativa desde la perspectiva ecológica funcional influye en la aplicación de un modelo educativo que responda a las necesidades del estudiante y su familia.

La falta de claridad encontrada en los documentos de política pública causa confusión en los docentes, a la hora de cumplir sus deberes administrativos y docentes ya que no se define su ubicación en el sistema así, como su identidad.

En las instancias de ejecución de la política pública, sean nacionales, distritales y circuitales, al no provocar acciones que empaten con la normativa vigente, insisten en que las gestiones administrativas y pedagógicas en las IEE se ajusten a los requerimientos o estándares nacionales sin aplicar medidas de flexibilización que equiparen las oportunidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Los docentes desconocen el fundamento teórico de cambiar de nombre a la educación especial a educación especializada, tampoco se encuentra bibliografía al respecto. Muchas acciones desarrolladas por los docentes al interior de las IEE no se potencializan ya que no son validados por las autoridades pertinentes, como, por ejemplo, desarrollar actividades fuera de la institución en los entornos naturales de los estudiantes entre otros requiere realizar un trámite administrativo muy engorroso lo que desmotiva a los docentes.

Se ha señalado algunos de los elementos que contiene la normativa actual, unos que potencian y otros que limitan la práctica docente, podrían señalarse muchos más, no obstante, quizás lo expresado hasta aquí sea suficiente para revelar que el Sistema Educativo Nacional aún se encuentra en un proceso de transición de un modelo clínico de atención a las personas con discapacidad a un modelo social, consecuente con las necesidades de la población y sus familias; su futuro dependerá de la capacidad que tenga el Sistema Educativo de responder efectivamente a las demandas de una sociedad diversa.

Bibliografía

- Acuerdo Ministerial No. 0295-13 (2013). Ministerio de Educación del Ecuador, Quito, 15 de agosto de 2013.
- Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017. (2013). Consejo Nacional para la igualdad en discapacidad. Disponible en: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (Diario de las Naciones Unidas, diciembre de 2006).
- Hartmann, E. (2011). Diseño universal para el aprendizaje, perspectivas de práctica. Destacando la información sobre sordoceguera. Recuperado de http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/_1UDL-spanish.pdf. Inclusión Internacional (s/f). Inclusión Educativa. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011). Presidencia de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 417 del 31 mar. 2011.
- López, C. (2015). *Pedagogía de la fraternidad en situaciones de riesgo*. Quito: Corporación Andina del Ecuador.
- Nietupski, J., Bates, P., y Maurer, S. (s/f). Implementing a Community-Based Educational Model for Moderately/Severely Handicapped Students: Common Problems and Suggested Solutions Susan Hamre-Nietupski, John Nietupski, Paul Bates, and Steve Maure. Recuperado: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/154079698200700405>.
- Núñez, M. (s/f). Dos modelos diferentes para entender la discapacidad. Recuperado de: <http://www.rbcecuador.org/descargas/category/6-discapacidad>
- Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012). Ministerio de Educación. Decreto Ejecutivo No. 1241, publicado en el Suplemento No. 754 del Registro Oficial, del 26 de julio de 2012.
- Reglamento de Educación Especial (2002). Ministerio de Educación y Cultura. Registro Oficial No. 496, del 17 de enero 2002.

- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- _____ (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for all Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris, UNESCO.
- Verdugo, M. (s/f). Investigación en discapacidad: una invitación para el futuro. Disponible en: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/confer/con7.html>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador (2012). Memorias Estudio Biopsicosocial Clínico Genético de las Personas con Discapacidades en Ecuador.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.

Desafíos en el trabajo docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ibarra

Verónica Paulina Mantilla Vaca¹
vpmantilla@pucesi.edu.ec

Introducción

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) entró en vigencia desde el año 2010 y al aplicarla se han realizado la evaluación y acreditación de las universidades, sus extensiones e institutos tecnológicos; hay sectores de la sociedad ecuatoriana que perciben esta intervención como una iniciativa tendiente a la mejora de la calidad de la educación superior y parte del proceso que contribuya efectivamente al cambio de la matriz productiva que el Gobierno Nacional se propone implementar; mientras que otros sectores miran con verdadero escepticismo e incluso con rechazo a las políticas gubernamentales por considerar que son cambios abruptos e incluso de irrespeto a la autonomía universitaria en el país. En esta dualidad de criterios, los docentes universitarios han sido quienes probablemente más han sentido el influjo de este sistema porque deben responder desde el ejercicio de cada una de sus cátedras a los objetivos institucionales, lo cual requiere la adopción de estrategias de formación y actualización que les permita capacitar a las nuevas generaciones no solo en el ámbito científico, tecnológico sino principalmente en el aspecto ético, siendo este último, el fundamental

1 Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Docente de Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra.

desafío que se necesita para cimentar la sociedad del conocimiento, que tiene como uno de sus pilares la economía social y solidaria.

Una vez que han transcurrido seis años en la aplicación de la LOES es necesario cuestionarse si realmente existen logros importantes en el campo de la docencia universitaria que evidencien cambios significativos en el papel que cumple la universidad en el desarrollo de la colectividad, y desde allí proponer las mejores estrategias que eleven continuamente el nivel de calidad de los servicios que ofrece la universidad ecuatoriana.

Desarrollo

Contexto social y legal

En el año 2010, el entonces Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y la Universidad Nacional de Loja, expusieron un informe de investigación de Nancy Cartuche y otros denominado “La práctica docente en las universidades públicas del país”, en la primera conclusión se manifiesta:

Los modelos pedagógicos que predominan en la planificación y operatividad de la práctica docente universitaria, son los de tendencia tradicional y tecnocrática desvinculados de la problemática de la realidad social, que, al objetivarse fundamentalmente en el aula, se constituyen en obstáculos epistemológico, ontológico y metodológico para integrar las funciones sustantivas de la universidad e intervenir productivamente en el desarrollo social (Cartuche, Tusa, Merino & Agüinsaca, 2015).

Sin embargo, esta no es la tónica generalizada, ya que hay Instituciones de Educación Superior (IES) que motivadas por paradigmas diferentes han podido dar grandes pasos en sus propuestas de modelo pedagógico y fundamentadas en una forma distinta de entender la realidad educativa, partiendo del reconocimiento de la dignidad y capacidad de la persona, han sabido caracterizar las relaciones de enseñanza-aprendizaje para responder de forma eficiente a los retos que plantea la Constitución 2008 y que la misma sociedad exige en la segunda década del siglo XXI.

Según lo plantea el profesor Rafael Tejeda, la necesidad radica en promover:

Un diálogo social que impulse la igualdad de oportunidades para insertarse en un mundo sin brechas sociales... con modelos que permitan ir logrando un desempeño docente, que cambie su rol tradicional, centrado en la enseñanza, al de aprender a aprender, donde ambos, estudiante – profesor, se convierten en sujetos de aprendizajes (Tejeda, 2015).

La realidad iluminada por el ideal

En este nuevo sistema confluyen en armonía lo tratado en el aula con proyectos de investigación y vinculación que, liderados por los docentes, integran a los jóvenes estudiantes en iniciativas que buscan solucionar problemas específicos o hacer contribuciones inéditas al acervo científico. Tanto desde las ciencias humanas como desde los laboratorios de ciencias naturales se promueven experiencias guiadas por sus específicos métodos que aportan con conclusiones importantes para el cambio y continuo desarrollo de la región norte del país y por qué no decirlo de la patria entera, ya que los graduados con esta nueva mentalidad están aportando con su quehacer productivo en distintas instituciones en varias provincias, y también emprendiendo sus propios negocios para generar más fuentes de empleo, relevando la calidad de la formación integral con la que fueron preparados en la universidad. Para llevar a la realidad la hermosa y sabia Constitución sobre las Universidades Católicas, en donde se exhorta a los docentes universitarios:

Esfuércense por mejorar cada vez más su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación, de cada una de las disciplinas en el contexto de una coherente visión del mundo... están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana que manifieste la lograda integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana... todos deberán estar animados por los ideales académicos y por los principios de una vida auténticamente humana (Juan Pablo II, 1990).

Así lo ha plasmado la PUCE-SI en el Modelo Educativo Institucional y trata de transparentarlo en la cotidiana labor, trabajando en equipo, conducidos por la filosofía del liderazgo servidor que ubica principalmente al estudiante en el centro de toda la actividad formativa, tal como lo expone el segundo capítulo denominado “Componentes del Modelo Educativo”, del cual se extraen algunas ideas que fundamentan

la propuesta pedagógica, basada principalmente en la “Educación en el Éxtasis” de Fernando Rielo y la “Pedagogía Ignaciana” de la Comunidad Jesuita, desde los ámbitos: filosófico, epistemológico, antropológico, sociológico y psicopedagógico:

El Sistema Nacional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (SINAPUCE) tiene como horizonte el humanismo de Cristo, se centra en el servicio y respeto a la dignidad humana considerada en su máxima expresión al definir a la persona como hija de Dios por su divina presencia constitutiva.

La sociedad será el reflejo de lo que individualmente seamos como personas. Una sociedad bien constituida, será la compuesta por individuos que tienen conciencia de su alta dignidad, la respetan y la promueven.

La educación en el éxtasis será una educación centrada en el amor, en los valores institucionales que llevan a salir de sí mismo para acercarse al otro de la mejor manera posible, y llevarlo al mayor bien concebido para él... Este salir implica una actitud permanentemente progresiva como indica el valor del mejoramiento continuo, y que en ruptura siempre de los propios límites, lleve a la más alta dimensión de la personalidad bien formada, que sea capaz de integrar fe, razón y vida y cuyo centro sea el amor hecho efectivo en el servicio a los demás.

El Modelo Pedagógico promueve una formación integral que incluye la dimensión profesional científico – técnica de alta calidad y la humanística y espiritual, por tanto, no es sólo saber hacer, sino ser, y este ser, siempre en un continuo ser + que le llevará al discente hacia el Absoluto, quien es su origen y destino, se tiene en cuenta que es un ser en relación con este sujeto Absoluto, con los demás seres humanos y con la naturaleza.

El proceso parte de un enfoque centrado en el alumno y en el desarrollo de competencias (actitudes, habilidades y conocimientos) a través de aprendizajes significativos que le permitan desarrollarse como persona íntegra e insertarse de forma eficiente en el campo laboral.

Desde una pedagogía proyectivamente personalizada, el modelo recoge los aportes más significativos y actuales de diferentes corrientes pedagógicas para potenciar el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos (competencias) que garantice una formación con solidez ética e integrada en su contexto social con visión de futuro, se

proyecta hacia la interdisciplinariedad en el marco del pensamiento complejo y está estructurado por un diseño curricular flexible basado en competencias y resultados de aprendizaje (PUCE-SI, 2012).

Para poder labrar este estilo de formación:

El profesor deberá tener en cuenta al pedagogo por excelencia, es decir, Cristo mismo; su quehacer pedagógico es modélico, su pedagogía es la del amor, por tanto, el docente deberá enseñar a través del ejemplo y del esfuerzo en su propia formación y preparación para la docencia. Deberá ser flexible, enfrentarse constructivamente a hechos imprevistos, debe orientar a la paz y al bien común, ser espontáneo y estimular las mejores capacidades. Debe vivir el compromiso y el sentido del honor y respeto a la dignidad del educando, privilegiar una forma de comunicación en la que de espacio al diálogo y prever el sentido comunitario del aprendizaje; deberá ser creativo, darse cuenta de lo que ocurre en la clase, percibir las necesidades y conocer las motivaciones y capacidades de sus estudiantes. Debe conocer el contexto real de los estudiantes (familia, amistades, cultura y sub-cultura juveniles, entre otros) y las fuerzas que influyen en su mundo de valores, percepciones y motivaciones. De esta forma se pueden seleccionar mejor los procedimientos que con mayor eficacia favorezcan la comprensión y el acompañamiento de los jóvenes en su proceso de formación y transformación. El conocimiento del contexto real del estudiante (socio-económico, político, cultural) y del ambiente institucional permite un desarrollo integral desde actitudes de respeto, perdón y misericordia (PUCE-SI, 2012).

Todos estos aspectos pueden ser un ideal que se plasma en papel, que resuena como una hermosa lírica o realmente ser directrices que se vivencien en el día a día. Es esto último lo que se esfuerza por realizar la PUCE-SI, pero constituye un continuo trabajo de reflexión-acción-evaluación, a todos los niveles, sabiendo contextualizar el quehacer académico con el continuo devenir social tanto de la región norte del país como de la patria completa y por qué no decirlo de la comunidad internacional; para ello debe ajustarse también a los lineamientos que se expiden desde el gobierno nacional, que en materia de calidad de la educación superior ha implementado grandes giros en la forma de entender la pertinencia y el rol fundamental que tiene la universidad en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Construyendo el ideal en la cotidianidad

La realidad que vive Ecuador, en su profundo proceso de transformación social iniciado hace una década, pretende sentar las bases de un modelo de desarrollo que permita pasar de las prácticas de producción primarias a una sociedad socialista del conocimiento, lo que se proyecta desde la estructuración del Plan Nacional del Buen Vivir por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), para el periodo 2013-2017. Tomando en cuenta principalmente el objetivo número 4, “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, en donde la academia tiene un rol insustituible, se analizan las características que deberían configurarse para evidenciar estos avances y que se vean reflejados en el progreso del país, es así que las políticas que buscan promover este objetivo y que tienen que ver directamente con la Universidad son:

- Democratizar el acceso a la educación superior.
- Promover la culminación de los estudios en todos los niveles.
- Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad.
- Potenciar el rol de docentes como actores clave en la construcción del Buen Vivir.
- Promover la acción recíproca entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, para la transformación de la matriz productiva y la satisfacción de necesidades.
- Aumentar la matrícula en educación superior al 46,0%.
- Alcanzar el 80% de titulados en tiempo oficial.
- Alcanzar el 85% de profesores universitarios con título de cuarto nivel (SENPLADES, 2013).

Cada una de estas metas se articulan en un proceso de mejoramiento que se promovió desde el año 2008, cuando se aprobó mediante referéndum la Nueva Constitución de la República y se va consolidando con otros fundamentos legales. En octubre del año 2010 se publica en el

Registro Oficial la LOES y con ella se crean los nuevos organismos que regirán la educación superior: el CES (Consejo de Educación Superior) y el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) quienes han implementado las políticas públicas en busca de la mejor contribución de las IES a la consecución de la sociedad socialista del conocimiento.

La LOES en los artículos 6, 151, 156, 157 y 158 privilegian el proceso permanente de formación, la evaluación periódica integral para los docentes y los mecanismos necesarios para llevarlos a efecto. Entre los primeros pasos a ejecutar para ir construyendo ese camino de cambio ante la problemática de la educación superior, se veía indispensable que se continúe con los procesos de evaluación de las IES y que los resultados se socialicen con prontitud para bien de los estudiantes, tal como se lo hizo en el año 2013, cuando comenzó el cierre de trece universidades que no cumplían con los estándares necesarios. Este complejo proceso de evaluación implicó analizar cuatro ámbitos: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión, según lo explica con detalle el libro electrónico llamado: “Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14” (Villavicencio, 2013) publicado en la página web del CEAACES.

La presente investigación releva los resultados en el criterio “Academia” en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCE-SI), a través de las estrategias implementadas con base en el Plan Estratégico 2009-2016 y que han contribuido de manera eficiente para la consecución general que se vio plasmada en septiembre del año 2015 cuando la Sede recibió la condición de “Aprobada” por el CEAACES. Así como también se concretó el rediseño y aprobación del CES de las carreras de Agropecuaria y Comunicación Social. En el mencionado plan se presenta el objetivo D1: “Generar una docencia de calidad mediante procesos de enseñanza aprendizaje integral, de orden teórico práctico, acordes con los requerimientos de la sociedad”. Para tal efecto se implementaron varias estrategias de capacitación, principalmente el apoyo mediante becas de estudio en los posgrados ofertados en la misma Universidad y en otras instituciones de educación superior.

De acuerdo al modelo de evaluación que utiliza el CEAACES, los indicadores del criterio “Academia” son: a) Planta docente, analiza el nivel académico; b) Dedicación, tiempo completo, tiempo parcial; c)

Carrera docente, el escalafón y formas de participación en el co-gobierno universitario; d) Los programas de vinculación con la colectividad, la participación docente y de estudiantes.

a) En la última rendición de cuentas, realizada el 18 marzo de 2016, la PUCE-SI dio a conocer estadísticas que revelan la mejoría en el indicador a, en la actualidad se cuenta con 66,94% de docentes que tienen estudios de cuarto nivel, de los cuales 60,6% corresponde a maestría y 6,34% a PhD. Hasta mayo de 2016, 41 docentes más están cursando estudios de cuarto nivel (31 en maestrías y 14 en doctorado).

Decenas de docentes se acogieron al plan de becas que la Sede concedió para cursar estudios de maestría, en aquellos programas que ofertaba y están concluyendo en la PUCE-SI como son: la Maestría en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente; la Maestría en Ciencias de la Educación, la Maestría en Desarrollo de la Inteligencia y Educación; la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés; Maestría en Manejo Comunitario de Recursos Naturales, Maestría en Administración de Empresas con mención en Negocios Internacionales y Gerencia de la Calidad y la Productividad, Maestría en Gerencia Informática. Con ello se ha logrado un avance significativo en la forma como los docentes propician el aprendizaje de manera innovadora, científica, pedagógica y muy humanizante. El esfuerzo realizado por los profesionales de la docencia al asistir a los programas semipresenciales denota la mística y convicción de querer transmitir de mejor manera los conocimientos y motivar para que sean los estudiantes y egresados quienes investiguen en proyectos para la solución realista de problemas.

Es pertinente también señalar los continuos programas de capacitación en la que los docentes se actualizan; destacando los cursos recibidos en jornadas académicas sobre Investigación, manejo de herramientas en aulas virtuales, las dos promociones que concluyeron EVAPES del Programa Deval Sim Web, la Cátedra Fernando Rielo, y las Jornadas Humanísticas.

b) En cuanto al tiempo de dedicación, según la estadística presentada en el Informe de Rendición de cuentas, al finalizar el año 2015 se contaba con: Total Docentes 261; 172 (66%) Docentes Tiempo Completo (puestos 185); 70 (27%) Docentes Medio Tiempo; 19 (7 %) Docentes Tiempo Parcial.

Este aspecto es un factor muy importante ya que la mayor parte de la planta docente puede cumplir con tareas propias que posibilitan planificar en área, para nutrirse de las experiencias e iniciativas del equipo, y proponer eventos académicos como seminarios, simposios, congresos; así también un mejor servicio a los estudiantes, tales como tutorías, investigación, vinculación y además involucrarse en actividades de gestión que democratizan la participación en los asuntos propios del quehacer institucional. Desde luego que al contar con un contrato de tiempo completo, los profesores ya no necesitan trabajar en más de un lugar porque se cubre los requerimientos económicos para el sostenimiento familiar y el financiamiento de estudios más avanzados.

c) En carrera docente y escalafón se cuenta con un reglamento, el mismo que está socializado en la página web institucional, en la sección de normativa vigente, que se va actualizando de acuerdo a las directrices del CES y reconoce niveles de escalafón por meritocracia, lo cual motiva a los docentes esforzarse por mejorar su nivel continuamente y también a ejercer su liderazgo como representantes en los diferentes puestos de dirección, que bien entendidos no son sino oportunidades de realizar un mejor servicio a los compañeros, estudiantes y en general, a la comunidad universitaria, todo esto enmarcado en un sentido de igual de oportunidades para mujeres y hombres.

d) Al cierre del 2015 se ejecutaron 63 proyectos de vinculación, distribuidos en dos semestres: 31 programas de vinculación en el semestre octubre 2014-febrero 2015, con la participación de 182 docentes y 661 estudiantes; 32 programas de vinculación ejecutados en el semestre abril-agosto, con la participación de 182 docentes y 743 estudiantes.

Estos proyectos permiten conocer mejor la realidad social, desarrollan el espíritu de generosidad y la iniciativa de creatividad para solucionar problemas de forma sostenible, atendiendo a más de un centenar de instituciones entre públicas, privadas y benéficas.

Al ser la PUCE-SI una institución confesional católica, se promueven desde el ámbito de la pastoral o Misiones Universitarias varias acciones que permiten servir a la colectividad, contribuyen en la formación integral de los estudiantes y a desarrollar el liderazgo juvenil; entre ellas destacamos:

- La Misión Idente Nacional, para llegar a los lugares más alejados o necesitados del país con un mensaje de alegría con amor que se transparenta en la evangelización y el servicio a las comunidades más pobres.
- El Parlamento Universal de la Juventud, que reflexiona sobre las principales problemáticas vividas por la sociedad, promueve el cambio desde el interior de la persona, generando compromisos tangibles para la vivencia de los más altos valores del Humanismo Cristiano.
- Los Proyectos de Acción Social (PAS) que movilizan durante todo el año académico a cientos de estudiantes que cursan las asignaturas de Ética Profesional en pequeñas brigadas para realizar actividades de acompañamiento, ayuda y transmisión de saberes en centros y fundaciones de atención benéfica.

Todo esto se realiza con la convicción de que cada persona tiene la mayor dignidad por ser hija de Dios y por ende somos hermanos, que no hay amor más grande que invertir el tiempo de vida en el servicio al prójimo “porque hay más alegría al dar que en recibir”, como nos lo enseña Jesucristo quien da sentido a toda labor académica o cotidiana porque estamos seguros que construimos una nueva civilización, donde el amor sea la distinción principal de quienes nos honramos en ser discípulos de Cristo.

Desafíos

Finalmente se reproducen las ideas más importantes con relación al ámbito docente, extraídas de la editorial realizada por la PhD. María José Rubio, en el Boletín Trimestral “Universidad por Dentro” de abril anterior, denominada “Retos de la PUCE-SI para el 2016”.

- Aumento en la inserción de profesores de varias nacionalidades, lo cual fortalece la visión plural que dé respuestas a un mundo complejo y exigente.
- Promover la movilidad de alumnos y docentes con el fin de preparar profesionales para el mundo, no solo para nuestra situación geográfica.
- Conseguir el 100% de profesores con cuarto nivel y un número significativo de ellos con título de PhD.

- Incentivar la formación permanente de los profesores y el estímulo de los mismos hacia el logro de nuevas formaciones en posgrado y publicaciones que nos sitúen en ámbitos internacionales.
- Lograr en la investigación revistas indexadas de alto impacto, así como en las regionales, que va de la mano con la adecuación de laboratorios y vínculos externos.

Conclusiones

La función que cumple la docencia universitaria tiene trascendental importancia en la contribución que realiza la academia en el desarrollo social, ya que son los profesores quienes preparan a las siguientes generaciones en su formación científica, técnica y valorativa para enfrentar los retos laborales que plantea la sociedad del conocimiento, justa y solidaria. A los profesores les corresponde en forma protagónica esta misión porque depende de los procesos de aprendizaje que proponen, de los proyectos investigativos que generan y los programas de vinculación en los que participan, el que los jóvenes se sientan identificados con su vocación profesional, les motive a afianzar sus talentos, se sientan capacitados y seguros de que pueden asumir las exigencias éticas y las competencias que cada carrera requiere, pero principalmente los valores humanistas que las relaciones familiares, económicas y culturales les desafía a vivenciar.

De allí se ratifican los postulados morales que deben direccionar el actuar docente, siendo el primero de ellos el ejemplo, si los estudiantes perciben pasión profesional en el maestro, eso contagia, si además verifican que hay coherencia entre lo que enseña y lo que practica se ven animados a imitar esas cualidades. Más aún si los jóvenes sienten en la persona quien les está educando amor por sus discípulos, ellos corresponden con apertura y gratitud. Otra característica muy importante consiste en la constante actitud de aprendizaje, los maestros no están con los estudiantes solo para enseñarles, sino para aprender de ellos, respetar sus opiniones, valorar sus iniciativas, apoyarlos en el florecimiento de sus emprendimientos, implicarlos en sus investigaciones y proyectos de servicio social, esto requiere de una gran dosis de humildad al considerar que el buen aprendiz está llamado a superar a su maestro y hacia ello se debe enfocar la formación, a fortalecer las potencialidades y acom-

pañarlos en el proceso de maduración. Desde luego, para ir mejorando paulatinamente es indispensable la constante actualización, capacitación e involucramiento en redes profesionales que les permitan potenciar comunitariamente el desempeño profesional.

Si existe una correcta concienciación del rol docente, el marco jurídico no debería constituirse en un tropiezo para el desarrollo universitario, sino más bien un desafío para superar los estándares que plantea la calidad educativa, no entrando en competencia con otras universidades sino proponiendo horizontes de servicio que traspasen lo puramente normativo para llevar a cabo ese ideal de entregar a la humanidad mejores generaciones que puedan vivir en sociedades más justas, solidarias y respetuosas de la naturaleza.

Bibliografía

- Cartuche, N., Tusa, M., Merino, W., y Agüinsaca, J. (2015). *La práctica docente en las universidades públicas del país*. Recuperado de: http://unl.edu.ec/sites/default/files/oferta_academica/2014-10-17/libro-electronico-del-informe-final.pdf
- Juan Pablo II (1990). Constitución Apostólica Ex corde Ecclesiae sobre las Universidades Católicas, Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- PUCE-SI (2012). *Macrocurrículo Institucional y Modelo Educativo*. Recuperado de: https://www.pucesi.edu.ec/phocadownloadpap/macrocurriculoinstitucionalpucesi/modelo_educativo_pucesi_v6.pdf
- _____ (2016). *Informe de actividades 2015. Rendición de cuentas preliminar*, disponible en: <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/03/Informe-de-Actividades-2015-2.pdf>
- Registro Oficial (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*, disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/loes1.pdf>
- Rubio, M. (2011). *Revista Axioma. Componentes del Modelo Educativo* (Número 11). Consultado el día 15 de abril 2016, de <http://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/347>
- SENPLADES (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado de: <http://www.buenvivir.gob.ec/objetivo-4.-fortalecer-las-capacidades-y-potencialidades-de-la-ciudadania>
- Tejeda, R. (2015). *Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario*. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11033>
- Villavicencio, A. (2013). *Ecuador: el modelo de evaluación del mandato 14*, disponible en: <http://online.fliphtml5.com/dcup/cfny/#p=56>

Trabajo y organización docente en el Ecuador actual¹

Edgar Isch L.²
edgarisch@yahoo.com

Algunos aspectos históricos

La trayectoria de la organización nacional docente inicia en 1934, cuando luego de varias luchas se conforma el Primer Sindicato de Educadores Primarios en Azuay y Pichincha, con el objetivo primordial de organizar al magisterio del país y alcanzar reivindicaciones profesionales, salariales y sociales. El 13 de abril de 1938, como un homenaje al Día del Maestro y por pedido de los docentes, el general Alberto Enriquez Gallo, quien presidía el Ecuador en esa época, declaró obligatoria la sindicalización del profesorado fiscal y aprobó la Ley de Escalafón del Magisterio, siendo éste un triunfo importante para el desarrollo del trabajo docente. Implicó también el inicio de un cambio de paradigma desde la idea de apostolado y “mística docente”, hacia la concepción de trabajadores de la educación (UNE, 1990, p. 10).

Una asamblea de maestros y maestras, un mes más tarde, da a la naciente organización el nombre de “Sindicato Nacional de Educadores Ecuatorianos” y eligió a su primera directiva con el profesor Eliécer Irigoyen Solís como Secretario General y Rafael Avilés como Secretario de Actas y Comunicaciones. En la mayor parte de provincias se conservó el nombre de “Sindicatos de la Enseñanza”.

Tempranamente la acción sindical chocó con el Gobierno de Carlos Alberto Arroyo del Río, quien ilegalizó por primera vez a la

1 El presente texto toma como base la ponencia presentada en el III Encuentro de la Red Estrado-Ecuador, pero debido a los profundos cambios presentados con la disolución legal de la UNE se vio la necesidad de actualizarlo de manera integral.

2 M.Sc. en Educación Superior y Administración Educativa. Docente de la Universidad Central del Ecuador.

organización, que recupera su estatus tras la participación en el levantamiento popular del 28 de mayo de 1944, conocido como la Gloriosa, que destituye al gobierno y abre las puertas a una Asamblea Constituyente. Agustín Cueva (1988) permite comprender que lo que existió es un proceso de dominación política del cual los acontecimientos de esos años no escapan.

Ese nuevo ambiente político permitió el desarrollo del Congreso de “Unificación del Magisterio”, nombre que acompañó a la convocatoria del “Primer Congreso Nacional de Educadores Ecuatorianos”, que se desarrolló en Quito entre el 1 y el 4 de agosto de 1944, con la participación de 83 delegados representantes de las organizaciones provinciales. De acuerdo con uno de sus directivos, el doctor Emilio Uzcátegui (1953), la temática fue muy amplia incluyendo aspectos como: la estructura organizativa del sindicato; aspectos políticos-religiosos de la educación, garantías legales y económicas; escalafón del magisterio; problemas indígenas; problemas del montubio; control y dirección educativas; entre otros.

Para 1950 el sinuoso desarrollo organizativo llevó a la creación de un “Comité Nacional de Defensa de Magisterio” el cual “...superando sus objetivos inmediatos de defensa económica, con la visión precisa de los deberes inherentes a los educadores, se constituyó en gestor de una organización de la clase educadora...”, según consta en el discurso de Nelson Torres, Presidente del Primer Congreso de la Unión Nacional de Educadores (UNE) realizado el 21 de octubre de 1950 (citado por Moreno, 2016, p. 23). La personería jurídica se obtiene en noviembre del mismo año. El nombre de la organización sería decidido por el hecho de integrar las organizaciones existentes en distintas provincias y para abarcar a todo el sector del magisterio nacional (Uzcátegui, 1953).

La Unión Nacional de Educadores (UNE) va creciendo y fortaleciéndose, al mismo tiempo que actuando en la lucha democrática general del país. Las primeras dos décadas tendrá una lucha destacada por intereses gremiales y sumará el respaldo de los maestros y maestras. Ya para mayo de 1961, en el informe presentado por el Comité Ejecutivo Nacional se afirma: “Gracias a las gestiones del C.E.N. de UNE y de sus filiales provinciales, el noventa por ciento de los maestros de todo el país se encuentran afiliados a nuestra institución clasista” (citado por Barnadas, 1966, p. 167). Ocupa además una posición destacada en la defensa de principios como el laicismo en educación (Barnadas, 1966).

En la década de 1970 se reafirma una corriente política de izquierda³ con fuerte presencia en las directivas, lo cual coincide con la lucha social contra la dictadura militar. Por ello, en 1977 la dictadura militar ilegítima a la UNE, retirándole la personería jurídica, y encarcelando durante un año a los principales dirigentes nacionales y del Guayas, además canceló a más de 300 maestros y enjuició a 50. En 1978, en el retorno a la democracia luego de un largo proceso de lucha y razón, se restituye a sus cargos a los maestros; y, en 1979, por la presión del diputado Jaime Hurtado en el Congreso Nacional, en el Gobierno de Jaime Roldós Aguilera, es restituida la personería jurídica del sindicato (UNE, 1990, p. 18).

El retorno a la vida democrática no reduciría acciones gubernamentales para controlar al magisterio. En los gobiernos la Democracia Popular creó un sindicato propio sin mayor peso, organizó la FETEC; Alfredo Vera A., de la Izquierda Democrática, como ministro de Educación pretendió disolverla a través de la suspensión de las alcúotas sindicales; igual ensayo fue impulsado por Abdalá Bucaram y luego se lo repite en el Gobierno de Rafael Correa.

La UNE ha sido también un referente en la vida de los sindicatos ecuatorianos (Isch, 2000) y su accionar ha tenido claros nexos con las luchas de las organizaciones docentes de todo el continente (Gentili et al., 2004).

El Gobierno de Correa y su relación con los sindicatos

Al inicio de su gestión, el Gobierno de Rafael Correa tuvo una muy buena relación con las organizaciones sindicales, incluida la UNE. Así como participó en una concentración de celebración del Primero de Mayo, también asistió al Congreso Nacional de los Educadores realizado en Loja en 2008⁴. En general se reconoció que gracias a la acción

3 Es curioso cómo ese posicionamiento lleva a que desde esos años sea frecuente revisar estudios sobre el movimiento social del Ecuador en los que los autores evitan incluso la menor referencia a la UNE, a pesar de ser una de las organizaciones más grandes y activas en el país.

3 Se trata del XXVII Congreso Nacional de la UNE que se realizó entre el 2 y el 6 de junio del año 2008 en la ciudad de Loja, bajo la Presidencia de la profesora Mery Zamora.

del magisterio organizado se había impedido la aplicación plena de las propuestas neoliberales para la educación y el Presidente recibió la propuesta unionista para una “Educación para la Emancipación” (UNE, 2008). Más tarde, en el informe de la Auditoría Integral al Crédito Público de 2008 se ratificaría la justeza de esa oposición a las políticas contrarias a la legislación vigente que fueron impulsadas mediante las imposiciones de los mecanismos de la deuda externa adquirida con organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Isch, 2008).

El distanciamiento hay que entenderlo en el marco general del cambio de la relación del gobierno nacional con la sociedad civil. Allí se encuentra, en primer lugar, un ejercicio gubernamental con una mirada liberal clásica, anhelante de un contrato social entre el ciudadano individualizado y el Estado, lo que le permite al gobierno decir que los distintos sectores sociales no requieren de sus organizaciones históricas, sino que pueden ir a hablar directamente con el Presidente. En segundo lugar, es una imagen de caudillismo que desprecia a la organización social en general⁵, pero que a la vez pretende suplantar a la sociedad civil desde el Estado. Veamos unas pocas frases del presidente Correa, que ayudan a comprender su pensamiento:

Jamás le tendré miedo al pronunciamiento popular ecuatoriano, pero no caeré en la trampa de estos colectivos que se hacen llamar sociedad civil. Yo también soy sociedad civil (En conversatorio con medios nacionales sobre la organización Yasunidos, 29 abril 2014).

¿Quieren hablar conmigo? Que se hagan primero un test psicológico (Enlace Ciudadano 416, 21 de marzo de 2015 en referencia a quienes participaron en la marcha nacional de sindicatos del 19 de marzo).

El Ministro del Interior intervino también:

Estos no son manifestantes, estos son delincuentes, los tenemos identificados. Tenemos 20 personas que están dentro del proceso que estamos investigando.

5 Entre los libros que analizan el carácter del Gobierno desde una mirada crítica y cercana a movimientos sociales, son recomendables dos obras de varios autores: *El correísmo al desnudo* de 2013 y *La restauración conservadora del correísmo* de 2014. Ambos publicados por Montecristi Vive, Quito.

Los principales enemigos de nuestro proyecto son los izquierdistas infantiles y los ecologistas románticos (Discurso sobre el levantamiento en Dayuma (Orellana), el 1ro de diciembre del 2007).

Y en el campo educativo, hay muchas ‘perlas’ como estas:

Chico que sale a protestar, chico que pierde su cupo escolar (Amenaza ante las protestas juveniles en varias ciudades del país, realizada en entrevista en Radio Pública, 31 agosto 2013).

Los profesores tendrán autonomía cuando se corrijan los defectos de su formación (Diálogo con el Presidente, entrevista en TC Televisión, 7 2014).

“Si la UNE sigue así de politizada y de mediocre, creo otra organización de maestros”. Expresiones del 13 diciembre de 2008, en momentos en que la UNE iniciaba su lucha contra la evaluación externa estandarizada. Luego formaría el Gobierno la llamada Red de Maestros por la Revolución Educativa.

En términos generales, la situación del trabajo sindical se puso muy difícil, especialmente para los trabajadores del sector público. Medidas legales, sistemas de coerción y penalización de la lucha social, de manipulación y cooptación de la dirigencia, división y construcción de nuevos organismos han sido estrategias frecuentes de manejo desde el poder (Montúfar, 2016; Herrera, 2015).

Con la justificación de instaurar un modelo democrático participativo, acorde con las demandas de los movimientos sociales, el proyecto de la Revolución Ciudadana en Ecuador ha creado una compleja maquinaria normativo-institucional, la cual, paradójicamente, buscaría cosificar los principales escenarios de acción de la sociedad civil en la esfera pública. Este proceso se ha caracterizado por la normativización y la burocratización de los espacios de participación y control social; el diseño de estrategias estatales de confrontación hacia los movimientos sociales, y el control disciplinario de los escenarios de opinión, generados desde los medios de comunicación y las universidades (Ortiz L., 2014).

Uno de los hitos determinantes sería la firma del Decreto Presidencial 16 de 2013 (reformado con el Decreto 739 de 2015), que establece mecanismos de control y sancionadores que se denuncian continuamente, incluso ante organismos como la OIT y de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Un caso frecuentemente mencionado es que una

causal de disolución de las organizaciones sociales es participar en políticas públicas, pero no se explica ni el alcance de la palabra participación y menos, como a la sociedad civil se le puede negar, en democracia, su derecho a participar en políticas públicas.

El Observatorio para la Protección de los Defensores de Derechos Humanos, con sede en Ginebra, reiteró esta denuncia a los mencionados decretos en Carta Abierta a los Candidatos a la Presidencia de la República el 19 de enero de 2017:

Este marco normativo permite la disolución de organizaciones sociales, vulnerando los estándares de la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OACNUDH), en especial los derechos de libertad de asociación y libertad de expresión... Concretamente, estos decretos ejecutivos son inconstitucionales, al vulnerar los artículos 132 y 133 de la Constitución ecuatoriana. Vulneran el principio de legalidad, pues las causales para disolver organizaciones son ambiguas y vagas; y vulneran el principio de Reserva de Ley que faculta solamente al Congreso, para emitir normas permanentes que restrinjan derechos fundamentales.

Las organizaciones de Derechos Humanos y las agrupaciones sindicales del Ecuador combaten estas difíciles condiciones impuestas por un régimen que se ha derechizado de manera permanente (Varios, 2014) y del cual han salido beneficiados los grandes grupos económicos (Pástor, 2017).

El camino a la disolución legal de la UNE

Como sucedió en todos los sectores de la administración pública, el Gobierno asumió un camino de derechización que bien merece el calificativo de “restauración conservadora”. Se planteó una propuesta de gestión educativa que fragmenta a estudiantes y docentes, que reduce derechos, que cierra escuelas rurales comunitarias e indígenas bajo el viejo pretexto del Banco Mundial de que no se puede dar laboratorio a todas, que promueve una “meritocracia” para justificar las inequidades sociales e impulsar la competitividad, que realiza una evaluación punitiva mientras, la ausencia de un modelo pedagógico es notorio. Evidencias empíricas y propuestas alternativas se recogen en varios trabajos que cuestionan los logros presentados por el gobierno como una revolución educativa (Isch, 2011; Astorga, 2012; Venegas, 2016; Vargas, 2016).

La UNE enfrentó ese retroceso y, por hacerlo, el Gobierno retomó todo el ataque contra la organización social de los maestros y todos los mecanismos para responsabilizar a los educadores por la crisis de la educación que aplicaron los neoliberales. En realidad, si en el caso ecuatoriano no se aplicó todo el recetario neoliberal para la educación fue por la resistencia y lucha de maestros, padres de familia, estudiantes y otras organizaciones populares (Isch, 2008).

Ese ataque ha implicado una serie de medidas que no pueden ser calificadas más que como retaliación contra una organización que enfrentó la propuesta neoliberal de evaluación docente (Isch, 2010). Cuando el Gobierno inició sus medidas con el propósito de debilitar a las organizaciones sociales se debió desarrollar un proceso de re-afiliación voluntaria que movilizó a la mayor parte del magisterio en el país a defender su organización. En julio de 2009 se aprueba la Ley Reformatoria a la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional (LCDEMN), que dispuso la eliminación de la representación sindical de la UNE y otras organizaciones en las comisiones encargadas de arbitrar los conflictos en el sistema educativo y observar la correcta aplicación de la ley. Ese mismo año se suspendieron los aportes económicos directos que entregaban los afiliados voluntariamente para el mantenimiento de la organización⁶, pero en un proceso difícil se logró establecer sistemas de pago a través de las cuentas bancarias de los afiliados. Complementariamente, se prohibió el desarrollo de actividades sindicales de los establecimientos educativos estatales, calificándolos como actos políticos que desestabilizan el régimen democrático. De la misma manera, el gobierno redujo al máximo los permisos sindicales obligando a los dirigentes a trabajar ocho horas al día tras los cuales deben dirigirse a sus actividades sindicales⁷.

El control supuso en noviembre de 2011 la realización de una “Encuesta Geopolítica” aplicada por el Ministerio de Educación para investigar la filiación política e ideológica de los docentes, directivos y estudiantes, por disposición del Asesor del Despacho Ministerial Dr.

6 Mediante Oficio Circular 082 de agosto del año 2009, el Ministro de Educación Raúl Vallejo ordenó suspender la retención voluntaria de la cuota sindical que se encontraba vigente de acuerdo al Estatuto de la UNE reconocido por el propio Ministerio.

7 Decreto Presidencial 1266 del 13 de agosto del 2012.

Oswaldo Redroban, quien “ordena aplicar encuesta a los docentes y directivos del sistema educativo por orden de la Presidencia de la República”, con un cuestionario en donde se investiga la filiación política, agremiación sindical, etc. (UNE, 2012).

Se continuó con la prohibición de huelgas en el sector público y que se efectúen actividades de la UNE en recintos educativos, sanciones a maestros y directores de escuelas por realizar declaraciones a los medios de comunicación, junto con un permanente ataque cargado de insultos, amenazas y denostación pública de los dirigentes (UNE, 2012). El diálogo fue negado y el ministro de Educación justificó eso diciendo que la UNE y la Federación de Estudiantes Secundarios FESE (que según el Ministro Espinosa “no representan a nadie a más de gente violenta que comete actos delincuenciales”), primero debe ofrecer disculpas al país por el daño hecho a la enseñanza (Espinosa, 2015). Pedido imposible para la organización, que junto a otros sectores populares lucha por una educación democrática, científica, laica y nacional.

Con una cuestionable base legal (El Educador, 2015), el Gobierno traspasó el Fondo de Cesantía del Magisterio Ecuatoriano al Banco del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social bajo su control, entidad autónoma pero que formaba parte de las estructuras formadas por decisión de los maestros y maestras. A través del organismo y con participación del Ministerio en niveles directivos, los maestros habían desarrollado programas sociales de vivienda, mecanismos de apoyo financiero y el arranque de un banco del magisterio ecuatoriano.

A lo anterior hay que anotar que entre los numerosos dirigentes populares que enfrentan procesos penales como parte de la criminalización de la protesta social, hay también dirigentes de la UNE como es el caso de Mery Zamora, acusada de sabotaje y terrorismo por cumplir tareas como presidenta nacional de la UNE en momentos de levantamiento policial del 30 de septiembre de 2009, y contra quien se quiere reabrir el proceso legal del cual ya fue sobreesída; el caso de los Tres de Cotopaxi, sancionados a un año de cárcel por el desarrollo de protestas populares; el juicio contra la maestra Rosaura Bastidas de Esmeraldas acusada de terrorismo por participar en una movilización cantonal. El magisterio tiene prohibición de ejercer el derecho a la huelga y a los directores de escuelas se les prohíbe hacer pronunciamientos públicos (por ello

se canceló al Presidente de la provincia de Guayas) sobre asuntos públicos de las escuelas igualmente públicas (UNE, 2012).

Como se ve, es toda una línea de destrucción del derecho a la libre organización, cuando la existencia de la UNE solo corresponde definirla a sus propios afiliados. En opinión de Fajardo- Dack (2016), se trataría de un proceso de pérdida de poder de los maestros ecuatorianos, que tiene también relación con factores como: feminización, tecnologización, descalificación, intensificación laboral y privatización.

La disolución

El 20 de julio de 2016, la UNE fue notificada por el auto resolutorio suscrito por el Lic. Fernando Alberto Yáñez Valarezo, Subsecretario de Educación del Distrito Metropolitano de Quito, del inicio del proceso de disolución de la persona jurídica y dispone que, en un término inapla-zable de 15 días, presente pruebas de descargo por haber incumplido los Decretos Ejecutivos 016 y el reformatorio 739. En un texto con errores de fondo y forma, el documento ministerial señala que lo que presunta-mente se incumplió es lo prescrito en el numeral 7 del Art. 22 del Decreto Ejecutivo No. 739 del 03 de agosto de 2015 que determina como una causal de disolución: “7. Incumplir las obligaciones previstas en la Con-stitución, la ley y este Reglamento, o por incurrir en las prohibiciones aquí establecidas”.

¿Cuál es la acusación concreta? No se aclara, lo que deja a la orga-nización en la indefensión, pues si no se sabe de qué se le acusa no se puede defender. Esta es una grave falta legal, así como no enviar la noti-ficación a directivo o representante alguno de la UNE (Andocilla, 2016; Colegio de Abogados de Pichincha, 2016).

Sin embargo, se da a entender que es por no haber inscrito la direc-tiva, supuesta falta que es también parte de la acción gubernamental con-tra la organización de maestros. La UNE ha señalado que en diciembre de 2013, tras el proceso electoral interno en el que tomaron parte 60 mil educadores y educadoras, se tramitó la inscripción de la directiva pero en mayo 2014 el Ministerio solicitó que se presenten los datos personales de los votantes. Este acto de intromisión y amedrentamiento fue rechazado mediante oficio y se insistió en la inscripción, pero nunca hubo respuesta del Ministerio. La insistencia de la UNE para el registro a su directiva y el respeto al proceso electoral y normas internas fue respaldada, entre otras

instancias, por la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016) de Naciones Unidas, que pide al Estado ecuatoriano el registro de la directiva democráticamente electa y que “informe de toda evolución a este respecto” (p. 59).

Ante los argumentos gubernamentales, los maestros decidieron autoconvocarse al Congreso Extraordinario del 14 de mayo de 2016, el cual se realizó en Quito con más de mil delegados de 23 provincias. Allí se nombró una directiva provisional y se aprobó el nuevo reglamento. Pero no se realizó el registro en el Ministerio (UNE, 2016).

¿Entonces por qué se avanza en el proceso de disolución? Seguramente hay varias razones. La primera es continuar con los intentos de amedrentar a la oposición popular y de izquierda. Golpear a una de las organizaciones más representativas en el campo popular, aparece como la estrategia para iniciar procesos contra múltiples organizaciones, demostrando que el Decreto 16 reformado es una amenaza contra todos. Un posible razonamiento gubernamental podría haber sido: “Si podemos contra la UNE no habrá sindicato que se resista”. Junto a la UNE, se emiten amenazas de disolución a ocho organizaciones más, de las que se sabe que siete ya no funcionaban, pero la otra es el Comité de Padres de Familia del Colegio Montúfar de Quito que defendió a los estudiantes ante la represión que debieron soportar por levantar una demanda educativa (El Comercio, 2016a). Defender a sus hijos es hoy motivo de castigo y advertencia a las demás instituciones educativas.

Una segunda, es la retaliación contra quienes desnudan las continuas violaciones de derechos humanos por parte del gobierno. En junio, la UNE junto a otras organizaciones asistió al Comité de Derechos Humanos de la ONU en Ginebra, el mismo que realizó 33 recomendaciones al gobierno del Ecuador (ONU, 2016). No tardó mucho el gobierno en atacar a la UNE por presentar pruebas de las violaciones a la libertad de organización que fueron aceptadas por los Relatores Especiales que forman parte de los ‘Procedimientos Especiales’, el mayor órgano de expertos independientes en el sistema de la ONU para los Derechos Humanos⁸. En su nota, concluyen: “Exhortamos a las autoridades ecuato-

7 Se trata de los expertos: el Sr. Maina Kiai, Relator Especial de Naciones Unidas so-

rianas a cancelar el proceso de disolución de la UNE y asegurar el goce de los derechos a la libertad de expresión y asociación en el país”... “Ecuador necesita armonizar su legislación con las buenas prácticas emanadas de las normas y estándares del derecho internacional de los derechos humanos” (UHCHR, 2016).

Un tercer elemento. El Ministro de Educación estaba bajo proceso en la Asamblea Nacional por no cumplir normas vigentes y no haber asegurado los planteles educativos (El Comercio, 2016b)⁹. Con esto se pretende no solo atacar a la UNE sino distraer la atención de la gente para que se olvide de las razones por las que está cuestionado el Ministro.

De paso, puso a las fuerzas populares y de izquierda ante un conflicto sindical en medio del proceso preelectoral y previo a la Convención del Colectivo Unitario de Organizaciones de Trabajadores, Indígenas y Organizaciones Sociales al cual pertenece la UNE, convocada para el 5 de agosto de 2016, donde se decidirán nuevas jornadas de lucha nacional.

El proceso avanzó y el 10 de agosto se declara disuelta la UNE (Ministerio de Educación, 2016a). Luego, desde el 25 de agosto, una comisión liquidadora se hace cargo de los bienes de la organización. Para ese mismo día, la UNE y el Colectivo Unitario de Organizaciones Nacional de Trabajadores, Indígenas y Organizaciones Sociales convocaron a marchas en todas las provincias del país en demanda de derechos y plataformas de todos los sectores.

La UNE ha recibido importantes apoyos nacionales e internacionales y se han dado diversas actividades para defender su existencia¹⁰.

bre el derecho a la libertad de reunión pacífica y de asociación; el Sr. David Kaye, Relator Especial de Naciones Unidas sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y de expresión; el Sr. Michel Forst, Relator Especial de Naciones Unidas sobre la situación de las y los defensores de derechos humanos.

9 El 13 de julio se oficializa en la Asamblea Nacional el pedido de juicio político (julio, 2016) y para el 10 de agosto se resuelve su archivo (El Telégrafo, 2016). Este ha sido el resultado de prácticamente todos los trámites de fiscalización en la Asamblea que tiene una amplia mayoría de representantes del partido de gobierno.

9 Son muchos sindicatos magisteriales del mundo, la Internacional de la Educación, la Red SEPA, intelectuales y activistas de derechos humanos que se pronunciaron en esos meses.

Solo a sus afiliados corresponde decidir el futuro del sindicato. Apoyarla es obligatorio para quien valore los derechos humanos y de organización.

En días recientes un reiterado argumento del Ministerio ha sido que la UNE se “vende como sindicato de maestros, cuando sólo sería una ‘organización social’ más cercana a una ONG. La prueba estaría en que la UNE, que nació en 1944, fue reconocida legalmente como gremio profesional en 1950 y porque limitaría para ser sindicato el tener un solo patrón, mientras la UNE agrupa a docentes públicos y del sector privado de todos los niveles educativos (Ministerio de Educación, 2016b). Sin embargo, según convenios de la OIT de los que Ecuador es signatario, la denominación o título de la organización no es trascendente, sino su condición de agrupación que promueve los derechos laborales.

Una vez más como organización de hecho

La UNE continúa funcionando desde locales provisionales y como organización de hecho. La OIT (2017) ha demandado la restitución de su estatus legal, al igual que lo ha hecho la Internacional de la Educación, que agrupa a la inmensa mayoría de organizaciones docentes alrededor del mundo.

De esta manera, puede decirse con seguridad que el capítulo no ha terminado y queda un camino para recorrer en torno a la relación entre el Estado y el sindicato de educadores del Ecuador.

Bibliografía

- Andocilla, V. (2016). Reflexiones sobre una decisión ilegal e inconstitucional. Recuperado de: <http://ecuadorlibrered.tk/movimientos-sociales/6086-decision-ilegal-e-inconstitucional>
- Astorga, A. (2012). *Unidades educativas del milenio: entre la escuela monumental y el nuevo modelo*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Barnadas, José María (1966). El laicismo en el Ecuador: Aspectos históricos. *Mundo Hispánico. Revista de Estudios Políticos*, 145, 113-185. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales,
- Colegio de Abogados de Pichincha (2016). Análisis jurídico del auto resolutorio de 20 de julio de 2016 suscrito por el Lic. Fernando Alberto Yáñez Valarezo, Subsecretario de Educación del Distrito Metropolitano de Quito.
- Cueva, A. (1988). *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Quito: Editorial Planeta.
- El Comercio (2016a). Padres de familia y estudiantes del Colegio Montúfar se pronuncian por separado. 19 de febrero de 2016. En: <http://www.elcomercio.com/actualidad/padres-familia-estudiantes-colegio-montufar-manifestaciones.html>.
- _____ (2016b). Se oficializó el pedido de juicio político al ministro Augusto Espinosa. 13 de julio de 2016. Quito.
- El Educador (2012). *14 de mayo, la noche de los cristales rotos: el asalto del siglo a los dineros de los maestros*. Separata de julio y agosto de 2015.
- El Telégrafo (2016). *Comisión de Fiscalización archiva pedido de juicio político contra ministro de Educación*. 10 de agosto de 2016. Guayaquil.
- Espinosa, A. (2015). Ecuador Ministro de Educación que la Fese y la Une pidan perdón. Recuperado de: <http://www.ubicatv.com/ecuador-ministro-de-educacion-que-la-fese-y-la-une-pidan-perdon/>
- Fajardo- Dack (2016). Teacher Disempowerment in the Education System of Ecuador. *World Journal of Education*, 6(3), 82-89.
- Gentili, P., Suárez, D., Sturbin, F. y J. Guidín (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade, Campinas*, 25(89), 1251-1274, Sept./Dic. 2004.

- Herrera, S. G. (2015). Situación, estrategia y contexto de los sindicatos en el Ecuador. CLACSO-UMET “Nuevos modelos sindicales en América Latina y El Caribe”. Documento de trabajo.
- Isch, L., E. (2000). El sindicalismo docente en el Ecuador: Una historia de avances y retos más amplios. *Boletín Sindicalismo docente y Reforma Educativa en América Latina*. FLACSO-PREAL.
- ____ (2008). *Deuda para imponer la política neoliberal en educación*. Comisión para la Auditoría Integral del Crédito Público. Quito: Ministerio de Finanzas.
- ____ (2010). Apuntes sobre la lucha del magisterio ecuatoriano contra la evaluación estandarizada. *Intercambio*, 3(1), jul. México.
- ____ (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373-391.
- Ministerio de Educación (2016a). Resolución Nro MINEDUC-SEDMQ-2016-0498.
- ____ (2016b). Oficio Nro. MINEDUC-ME-2016-00403-OF, dirigido al Coordinador Residente del Sistema de Naciones Unidas-Ecuador y al Director de la Oficina de la OIT para los Países Andinos.
- Montúfar, V. (2016). Análisis crítico del discurso sobre el sindicalismo público ecuatoriano. En: *Nuevos tiempos, nuevos desafíos. Memoria del Primer Congreso Ecuatoriano de Derechos Humanos*. CEDHU.
- Moreno, C. (2016). *Una historia de dignidad. La organización de los educadores 1900-1950*. Riobamba, Ecuador.
- Naciones Unidas (2016). Comité de Derechos Humanos. Observaciones finales sobre el sexto informe periódico del Ecuador.
- Observatorio para la Protección de los Defensores de Derechos Humanos (2017). Carta Abierta a los Candidatos a la Presidencia de la República, París - Ginebra, 19 de enero de 2017.
- OIT (2016). Informe “Aplicación de las normas internacionales de trabajo, 2016”.
- ____ (2017). Informe “Aplicación de las normas internacionales de trabajo, 2017”.
- Ortiz Lemos, A. (2014). Sociedad civil y Revolución Ciudadana en Ecuador. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 583-612.
- Pástor, P., C. (2017). *Los grupos económicos en el Ecuador*. Quito: Ediciones La Tierra.
- UHCRH (2016). Ecuador: Expertos de ONU condenan la ‘muerte legal’ de la Unión Nacional de Educadores. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=20595&LangID=S#sthash.DbZ5oRd8.dpuf><http://www.>

- ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=20595&LangID=S#sthash.DbZ5oRd8.dpuf
- UNE (1990). *Apuntes de la historia de la Unión Nacional de Educadores*. Quito.
- _____ (2008). *Propuesta de educación para la emancipación*. Quito: El Educador.
- _____ (2009). *Posición de la UNE frente a la problemática educativa del país*. Quito.
- _____ (2012). Informe de la Unión Nacional de Educadores al relator del derecho a la educación del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. 10 de septiembre de 2012.
- _____ (2016). *La Unión Nacional de Educadores, una víctima del correísmo*. Quito.
- Uzcátegui, E. (1953). *Páginas de cultura y de educación*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Vargas M., S. (2016). La década perdida en educación. Recuperado de: <http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-decada-perdida-en-educacion>
- Varios autores (2014). *La restauración conservadora del correísmo*. Quito: Montecristi Vive.
- Venegas, G., H. (2016). *Propuestas ciudadanas de políticas públicas educativas*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Condiciones laborales y de salud de las y los docentes del Ecuador, 2011-2012

Elba Morales¹
elbamorales4@hotmail.com

Rosana Palacios²
rpalaciosbarriga@hotmail.com
(Autoras)

María Merchán
Jorge Parra
(Colaboradores)

Prólogo

La Unión Nacional de Educadores UNE- Ecuador, es una organización social sin fines de lucro, ligada a la acción y lucha por la defensa de la educación, los derechos del magisterio, identificada con la lucha de los trabajadores (as) e involucrada en la defensa de la soberanía de la Patria con un acumulado histórico de 73 años, con propuestas claras y científicas.

Esta obra es la síntesis de la investigación realizada al interior del Magisterio, con el objetivo de identificar las condiciones laborales de

-
- 1 Licenciada en Educación Básica. Docente jubilada y dirigente sindical responsable de la Secretaría de la Mujer en la UNE.
 - 2 Maestra de Educación Primaria. Docente capacitadora y dirigente sindical presidenta nacional de UNE.

las y los docentes del Ecuador y su relación con el estado de su salud, la ponemos al servicio del público en general y la docencia en particular.

Se aplicó el método Descriptivo Epidemiológico, mediante encuestas a 1 538 profesores y profesoras ecuatorianos de todos los niveles y especializaciones de una población de 132 888 al momento de su estudio.

La investigación arroja como resultado que en la infraestructura escolar existe la inobservancia a la Constitución, Convenios Internacionales, leyes laborales por el Ministerio de Educación, la implementación de la jornada laboral a 8 horas diarias en edificios inadecuados incrementaron las enfermedades del Magisterio ecuatoriano poniéndolo en grave riesgo.

Las conclusiones orientan las recomendaciones para entablar la defensa de los profesionales de la educación por el conocimiento, exigencia de aplicación de normas legales y la formulación de nuevas políticas públicas que protejan a maestros y maestras elevando la calidad de la educación de la niñez y juventud.

La Secretaría de la Mujer de la UNE agradece a todas las personas que intervinieron en la ejecución de esta investigación y su publicación.

Introducción

La UNE, desde la Secretaría de la Mujer, durante varias ocasiones desarrollaron investigaciones sobre la salud docente conscientes, que la lucha por la salud es la lucha por mejores condiciones de trabajo, de vida y por una mejor educación.

Si el trabajo es considerado como fuente de salud, de realizaciones espirituales, materiales y sociales (Parra, 2003, pp.1-2), los ambientes donde profesoras y profesores desarrollamos nuestra actividad deben estar al nivel de estas dignas funciones como elemento principal para la construcción de la salud laboral. En oposición, la desatención de las autoridades estatales, educativas, las políticas educativas, las instalaciones de las instituciones, la infraestructura escolar se convierte en la fuente de producción de enfermedades profesionales de origen físico y emocional.

Para la UNE y la Secretaría de la Mujer, la salud, a más de ser un derecho humano, es el capital más importante que tenemos las trabajadoras y trabajadores, está relacionada directamente con las con-

diciones laborales (Betancourt, 1999, pp. 17-18), en consecuencia debe ser resguardada desde el Ministerio de Educación en relación al salario real, digno consecuente con el aumento de las horas de trabajo, la carga horaria, la multifuncionalidad docente. Se debe atender la implementación de los espacios físicos, materiales e instrumentos de trabajo para dar cumplimiento al mejoramiento profesional, social, cultural docente. El cumplimiento de las obligaciones del empleador en esta materia debe ser vigilado por el Ministerio de Trabajo.

La presente investigación, se realizó para evidenciar las condiciones laborales y de salud de las y los docentes del país, luego de un proceso de cambios administrativos, legales y políticos desarrollados en el país, con el actual gobierno.

Utilizando el método Descriptivo Epidemiológico con las premisas de la Epidemiología Crítica (Breilh, 2003), se procede a la recolección y análisis de la información sobre las condiciones laborales y estado de salud de las y los docentes del Ecuador (Breilh, 1997).

Con una muestra de 1 538 docentes de todos los niveles, de las tres jornadas de trabajo, tanto del área urbana como de la rural, que representa aproximadamente el 1% del universo, los resultados evidencian la presencia de varios procesos peligrosos en el sujeto-objeto, medios, organización y división del trabajo docente, destacándose la inadecuada infraestructura escolar (espacios físicos con el síndrome del edificio enfermo); relaciones de trabajo conflictivas e impositivas, poco o ningún reconocimiento al trabajo, espacios de poder para la toma de decisiones que limita la participación de la organización gremial y de las y los docentes.

En el estado de salud se demuestra el aumento del porcentaje de las patologías relacionadas directamente con el trabajo docente: 57,41% tienen estrés, 55,78% afecciones a la garganta; 51,67% gastritis; 38,62% gripe; hipercolesterolemia el 30,55%; las afecciones intestinales corresponden al 24,12%; las várices afectan al 22,82%; la hipertensión arterial al 21,26%; el nerviosismo al 17,94%, el insomnio al 17,36% y las migrañas al 15,60%.

Si se analiza el número de enfermedades registradas por las encuestadas éste es de 6 731 dando una razón de 4,37 enfermedades por cada docente, situación que agrava su estado de salud, por lo tanto, las

necesidades de atención, las repercusiones negativas en el desempeño laboral y su vida.

Fundamentos legales

Ecuador firma los convenios internacionales con la Organización Internacional de Trabajo OIT (OIT, C161, 1985; OIT, C1211964) que tienen carácter legal. El Código de trabajo acoge las normas establecidas por la OIT mencionadas anteriormente. El Capítulo IV (Registro Oficial, Suplemento 167, 2005, pp. 17-20) da especificaciones sobre las condiciones que deben reunir los locales. Además establece la obligatoriedad de los empleadores para proveer los implementos y equipos de seguridad para prevención de riesgos.

Establece la exigibilidad para el IESS sobre la afiliación y control de la salud del trabajador y la trabajadora con una ficha médica personal bajo pena de sanción para el empleador; el IESS insta la obligatoriedad de un botiquín con medicinas; en las instituciones de más de 25 trabajadoras y trabajadores, el empleador mantendrá enfermería con el personal necesario, en caso de haber más de cien habrá un servicio médico con un profesional de la salud permanente con medicina laboral preventiva para accidentes y enfermedades.

Obligatoriedad reformada en 2013

En relación a los riesgos de trabajo se conceptualiza como

Las eventualidades dañosas que está sujeto el trabajador, con ocasión, o por consecuencia de su actividad. Son las enfermedades profesionales agudas o crónicas por consecuencia de la actividad laboral y los accidentes que provocan un deterioro lento y paulatino de la salud hasta su incapacidad (Cabrera, UTE-Ecuador, 2012, p.12).

Apenas son 11 las declaradas por el IESS hasta el 2003 (Betancourt, 2008, p. 11). En noviembre del 2011, mediante Resolución N. C. D. 390, el Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, IESS, en el Primer Anexo se registran otras enfermedades y sus causas en forma general (IESS, 2011). Las enfermedades del magisterio ecuatoriano son tratadas como generales por no ser reconocidas como profesionales.

La OIT reconoce a los profesores como la primera categoría profesional bajo riesgo de contraer enfermedades profesionales de la voz como herramienta primordial.

Para los empleados públicos no existe una normativa específica que ampare a la salud laboral, sin embargo la Constitución ecuatoriana³ en varios capítulos y articulados reconoce este derecho para las ecuatorianas y ecuatorianos en sus artículos 35, 36, 42, 47, 57, 62, contempla los derechos civiles Art. 23 numerales 3, 20.

El trabajo de las y los docentes del país hoy se desarrolla en el marco de las siguientes características:

- Inestabilidad laboral por cuanto miles de docentes especialmente jóvenes trabajan bajo la modalidad de contrato, lo que conlleva a situaciones de sometimiento y presión a las autoridades y gobierno.
- Bajos salarios si éstos se relacionan con el costo de la canasta básica familiar (\$658,53), el incremento de las horas (asistencia obligada al local escolar de 8 horas) y la multifuncionalidad docente.
- Falta de solución a los graves problemas que presentan los locales escolares, acentuándose más bien la exigencia para que profesores y padres de familias sean los responsables del mantenimiento de la infraestructura escolar.
- Limitación del derecho a la libre organización de las y los docentes, aplicación de medidas que coartan la libertad de expresión y creatividad en el desarrollo de la gestión educativa (CO87, 1948; CO98, 1949).
- Finalmente se han forjado organizaciones paralelas a la Unión Nacional de Educadores UNE (violación a la libertad sindical), reconocida legal y socialmente como la organización gremial de las y los maestros del Ecuador cuyo objetivo principal es apoyar al gobierno y menoscabar la unidad y prestigio de las y los educadores como referentes para la defensa de los derechos humanos.

3 Decreto Legislativo 0, Registro Oficial 449 de 20-oct-2008, última modificación 13-jul-2011. Constitución de la República del Ecuador (2008).

- El Ministerio de Educación y Cultura (sus autoridades) en franca retaliación política ha retirado al personal que trabajaba en los Dispensarios de Salud de la organización, creados desde hace décadas ante la ineficiencia del IESS, para atender la salud de sus afiliados, con oportunidad y diligencia.

Lo antes señalado ha traído como consecuencia elevados niveles de inseguridad, baja autoestima, desasosiego, preocupación, ansiedad, desconfianza, estrés, aumento de los problemas de salud en los cientos de miles de maestras y maestros, por ello la importancia de la presente investigación para que se evidencien los ámbitos de su salud como son las condiciones de trabajo y de vida (Dután, 2007), el estado de salud, a través de: los niveles de formación docente, años de servicio, ubicación geográfica; las características de los espacios donde desarrollan sus labores, el origen de sus ingresos económicos, las enfermedades presentes, las instituciones de salud a los que acuden, el uso y acceso al derecho a la atención de salud, y con los resultados exigir a los organismos correspondientes la implementación de programas que cuiden de la salud y la vida de este sector importante de la sociedad.

Propósitos

Para identificar las condiciones laborales de las y los docentes del Ecuador y su relación con el estado de salud debemos:

- Determinar las características demográficas de las y los docentes relacionadas con: sexo, estado civil, nivel de estudios y docencia; años de servicio y área geográfica.
- Establecer las condiciones laborales y de vida de las y los docentes del Ecuador y relacionarlas con las enfermedades que presentan.
- Identificar las enfermedades y clasificarlas de acuerdo al trabajo docente (patologías profesionales).
- Iniciar la defensa de la salud docente.

Con estas acciones planteamos resolver las siguientes inquietudes:

1. La falta de atención a los factores ergonómicos en centros escolares, la ausencia de legislación específica en salud labo-

ral docente, el aumento de la jornada laboral en estas instalaciones inciden negativamente en la salud.

2. Las y los docentes no tienen acceso a planes y programas de medicina preventiva, por lo que la salud física y mental se deteriora más aceleradamente debido a las condiciones de su trabajo.
3. Es posible que las medidas gubernamentales y del Ministerio de Educación aplicadas a partir del 2007 exacerben las enfermedades en las y los docentes.

Un estudio Descriptivo Epidemiológico del Trabajo Docente, tiene como objeto de estudio al proceso salud-enfermedad en los colectivos entendido éste como grupo humano que es social e histórico, para identificar las características de las condiciones laborales y de salud, describiéndolas como se presentan en la realidad, estableciendo relaciones entre ellas y analizándolas con las premisas de la Epidemiología Crítica, pues ésta asume el paradigma histórico social.

El estudio pone de manifiesto que el principal determinante para enfermar y morir lo constituyen las condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales de los grupos poblacionales, (en este caso de docentes), utilizando como instrumento el análisis de los procesos de reproducción social en los diferentes determinantes de la salud-enfermedad, e integra técnicas cualitativas y cuantitativas.

Se ha considerado como universo a las y los profesores fiscales registrados como tales en el Ministerio de Educación (132 888 – 2010), por lo que se aplicó la encuesta a 1 538 docentes a nivel nacional que corresponden al 1,15% del universo. El muestreo al azar involucró a docentes de educación regular en los niveles inicial, básico, bachillerato, divididos: 624 profesoras fiscales urbanas, 461 profesoras fiscales rurales, 269 profesores urbanos y 184 rurales; 55 docentes fisco misionales y 2 particulares. 1 291 profesores laboran en jornada matutina, 220 en vespertinas, y 24 en planteles nocturnos.

La encuesta investigó cuatro aspectos:

- Ámbito profesional, (nivel educativo, título de mayor jerarquía, años de servicio, categoría).
- Ámbito social: (estado civil, fuente de ingreso económico, responsabilidad económica en el hogar, cargas familiares).

- Salud: (Instituciones de salud, períodos de chequeo médico, enfermedades más frecuentes diagnosticadas por médicos, tipo de atención).
- Infraestructura escolar, servicios básicos, servicios para docentes como fuente de salud u originarios de enfermedades.

La sociedad actual y los determinantes del trabajo y salud de las y los docentes

El Magisterio nacional y mundial es el blanco de los sectores de poder. La educación transmite y mantiene la ideología de la clase dominante. El neoliberalismo pone a la educación al servicio del mercado en consecuencia se debe forjar un magisterio dócil a las políticas educativas emanadas desde estos sectores.

Se utiliza la publicidad para el desprestigio del sector magisterial en torno a su profesionalidad, horario de trabajo, resultados relacionados con las necesidades empresariales en lugar de las necesidades sociales. A los docentes se los acusa de ser los causantes de la crisis educativa, energética, alimenticia, y económica mundial, del lento desarrollo de las naciones, de la crisis social (Isch, 2011).

Se impone la flexibilización laboral con las siguientes estrategias:

- Inseguridad y precarización laboral por contrataciones a la par un paulatino desplazamiento de los nombramientos que defendían la seguridad en el trabajo.
- Rebaja salarial por el incremento de horas laborales, multifuncionalidad docente y con ello desempleo en áreas que no son consideradas importantes para el mercado como Cultura Física, Cultura Estética y otras.
- Emisión de normas entrampadas que dificultan o permiten el abandono de las obligaciones del Estado y que obligan al auto capacitación, auto explotación, individualismo como formas de expresar un adecuado perfil docente.
- Exigencia sobre la responsabilidad social para el sostenimiento de la infraestructura escolar o el mantenimiento de ciertos niveles escolares, paso a la privatización de la educación en educación inicial y superior como una premisa sin evitar el que puede darse también en los otros niveles.

- Facilidad para la creación de las empresas de la educación, para ello se crean corrientes como las competencias, meritocracia, evaluaciones, sectorización entre otras.

Recuperando el análisis de la epidemiología crítica, se podría señalar que en la actualidad el Estado ecuatoriano y el gobierno llamado de la “revolución ciudadana” acumulan, reproducen y distribuyen el poder para fortalecer y modernizar el sistema capitalista y apoyar la acumulación económica de las transnacionales, por ello se explica la implementación del control del proceso educativo, con medidas represivas, autoritarias, y hegemónicas.

Condiciones de trabajo y la salud de las y los docentes

Al igual que otro tipo de trabajo, el trabajo docente tiene objeto, medios, organización y división del trabajo. Como el objeto es un ser humano, se lo conceptúa como sujeto – objeto, las características de cada uno de ellos establece perfiles específicos de trabajo que pueden generar potencialidades o peligros para la salud y la vida.

Las actividades en el trabajo docente no son uniformes, varían de acuerdo al nivel (Inicial, EGB, Bachillerato o superior), a la especialidad, a la ubicación del centro educativo y a la etnia a la que pertenecen sus actores. Sin embargo, existen elementos que se repiten en la gran mayoría del personal docente.

De acuerdo con Oscar Betancourt y otros salubristas investigadores de la salud de las y los docentes, el trabajo educativo genera los siguientes procesos peligrosos:

Del objeto-sujeto de trabajo: estudiantes con problemas de conducta, dificultades en la capacidad del aprendizaje, diferentes niveles culturales, diferencias de lenguaje y comunicación, grandes diferencias de edad entre alumnos de un mismo grado, agresividad, condiciones conflictivas o difíciles de la familia que inciden de distinta manera en el alumno (por ejemplo en nuestro medio la emigración), la pobreza, inadecuadas relaciones con la maestra o maestro, repetición del año, excesivo número de alumnos por aula.

En relación con los medios de trabajo las condiciones de los locales escolares son determinantes comenzando por la ubicación geográfica, cercanía o lejanía de la familia, acceso a los servicios bási-

cos; estabilidad laboral, estabilidad emocional, económica lo que tiene repercusiones sociales (Neef, s.f., pp. 50, 51, 52), económicas en la salud del docente y su familia.

Existen pocas escuelas con edificaciones modernas, debidamente planificadas y construidas en base a parámetros pedagógicos, otras (la mayoría), en cambio son verdaderos tugurios, inclusive con paredes y tumbados que se caen, en condiciones sanitarias deplorables, con los más elementales servicios básicos, en mal estado, con pasillos y escaleras peligrosas, con aulas oscuras, frías o muy calientes, construidas al apuro, o instaladas en casas no apropiadas, cabe indicar que en el país no existe legislación específica que regule la construcción de los locales escolares.

Es claro suponer que la situación descrita se convierte en generadora de procesos peligrosos para la salud y vida de las personas que las habitan, dándose lo que se ha denominado “el síndrome del edificio enfermo”.

Las características del mobiliario es central; muchas sillas donde debe sentarse el maestro o maestra son anti ergonómicas o duras. A pesar que los muebles de los alumnos sean apropiados para el tamaño y edad entran en contradicción con la talla de los maestros, este detalle se convierte en un proceso peligroso en especial para docentes de los niveles inicial, 1º y 2º de EGB.

David Soriano señala que son cuatro estructuras y funciones del cuerpo en los cuales se presenta la morbilidad profesional de las y los docentes, ellos son: la mente, la voz, las piernas y la espalda.

Numerosos estudios indican la consideración especial que merece el estrés laboral, por cuanto va adquiriendo relevancia como un problema de salud pública y que afecta directamente a los profesionales de la enseñanza, en cuya etiología se encuentran procesos como: sobrecarga de tareas, alumnado con bajo nivel de motivación, convivencia en los centros escolares en medio de la desconfianza e individualismo, aumento de las responsabilidades docente delegadas por las familias, conflictos escolares, la adopción de responsabilidad y la toma de decisiones importante derivadas del trabajo con niñas, niños y adolescentes, locales escolares inadecuados: exceso de ruido, insuficiente iluminación temperaturas e instalaciones inadecuadas, sobre ocupación de las aulas, deterioro en las relaciones entre docente-estudiantes, docente- padres y docente-docente, trayendo como consecuencia condiciones de trabajo inadecuadas y la ausencia de reconocimiento social a esta profesión.

La falta de atención a la salud mental de las y los docentes agrava los signos y síntomas del estrés y derivar en procesos mórbidos como el “surmenage” la depresión y el síndrome de burnout (“hombre quemado”) (Moreno, González y Carrosa, 1999), acompañados de otras enfermedades denominadas psicósomáticas y, socialmente convirtiéndole a la persona en un ser aislado, “desgastado”, con baja autoestima etc., debido a que su trabajo se ha tornado repetitivo, con falta de intercambio emocional, no motivante, sin reconocimiento social, en fuente de problemas, que alteran negativamente su vida, la de su familia y de comunidad.

Resultados de encuesta a 1 538 docentes a diciembre 2011

Tabla 1. Distribución según sexo

Sexo	Número	%
Femenino	1 040	67,62
Masculino	498	32,38
Total	1 538	100

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

Del total de docentes encuestados 67,62% son mujeres, 32,38% hombres. La presencia de condiciones culturales (relaciones patriarcales) de la sociedad de clases, presupone mayor peligro para la salud laboral de la mayoría de docentes en el país. Sujetas a la “triple carga”: trabajo, práctica doméstica y procreación a salarios bajo, la incertidumbre en la estabilidad laboral y a las limitaciones en el ambiente de trabajo, la salud se verá afectada, generando patologías específicas de este sector.

Tabla 2. Distribución según nivel educativo en el que laboran

Nivel educativo	Números	%
Inicial	47	3%
Básico	1 131	74%
Bachillerato	192	12%
Unidad educativa	129	8%
Compensatorio	7	0%
No contesta	32	2%
Total	1 538	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

La mayoría de encuestadas corresponde al nivel básico de educación (74%), de acuerdo con el número de estudiantes matriculados y entidades educativas registrados en el país.

Tabla 3. Distribución de acuerdo a su formación académica

Formación docente	Número	%
Bachiller en CC EE	188	12%
Licenciada en Ciencias de la Educación	987	64%
Maestría	94	6%
Diplomado	3	0%
Doctor /a en CC EE	17	1%
Formación docente	Número	%
PHD		0%
Educación Parvularia	13	1%
Profesor/a 2ª enseñanza	12	1%
Educación Primaria	103	7%
Educación Popular	1	0%
Tecnóloga	14	1%
Ingeniería	8	1%
Sociólogo	1	0%
Analista de Sistemas	4	0%
Médico	1	0%
Zootecnista	1	0%
No contesta	78	5%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 85,4% de docentes encuestados, tienen preparación profesional en el área de su competencia, lo que garantiza la formación de niñas, niños y adolescentes.

Tabla 4. Distribución según años de servicio en el magisterio

Años de servicio	Número	%
1 a 5	213	13,8%
6 a 11	169	11%
12 a 18	306	19,9%
19 a 25	242	15,7%
26 a 31	271	17,6%
32 a 37	208	13,5%
38...	92	6%
No contesta	29	2,4%
Total	1 530	99,90%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 19,9% de maestros que corresponde a 306 encuestados laboran entre 12 y 18 años, luego se ubican con el 17,6% quienes trabajan entre 26 y 31 años. Si se suman los porcentajes de los que laboran entre los 19 y más de 38 años, éste llega al 52,8% situación a tomarse muy en cuenta, ya que las repercusiones negativas en la salud de maestras y maestros aumentan según los años de trabajo por lo tanto los servicios de la salud laboral.

Tabla 5. Distribución según categorías

Categorías	Número	%
4	4	0,3%
5	18	1,2%
6	31	2,0%
7	56	3,6%
8	80	5,2%
9	79	5,1%
10	147	9,6%
11	63	4,1%
12	105	6,8%
13	114	7,4%
14	100	6,5%
15	82	5,3%
16	32	2,1%
17	22	1,4%
Contratos	215	14%
No contesta	390	25,4%
Total	1 538	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

De los docentes encuestados y que contestan la pregunta, el 14% que corresponde a la mayoría mantienen su relación laboral a través de “contrato”, situación que ocasiona estrés, debido a las condiciones de vulnerabilidad (inestabilidad, presión, limitada vigencia de derechos etc.)

Desde la categoría 8 hasta la 17 suman el 53,4% de docentes, lo que está en relación con el número de años de servicio, si bien ello les proporciona un salario mayor, alcanzar nuevas categorías, significa mayores esfuerzos económicos, de tiempo, intelectuales, familiares y personales.

Tabla 6. Distribución según estado civil

Estado Civil	Número	%
Soltero	271	17,6%
Casado	932	60,6%
Viuda	60	3,9%
Divorciada	125	8,1%
unión libre	90	5,9%
Separada	33	2,1%
Estado Civil	Número	%
No contesta	26	1,8%
Total	1 537	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 60,6% de los encuestados son casados, correspondiendo con el ciclo de vida y las prácticas culturales en el Ecuador. Entre divorciados y viudos suman 12%, 17,6% de solteros.

**Tabla 7. Cargas familiares declaradas por docentes encuestados.
Diciembre 2011**

Cargas familiares	Número	%
Hijos	1 214	70,0%
Padres	310	17,9%
Hermanos	144	8,3%
Otros	48	2,8%
No contesta	18	1,0%
Total	1 734	100,0%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El Magisterio tiene el trabajo del cuidado en primer lugar de sus hijos, luego de sus padres, hermanos y hasta de otros. Trabajar fuera del hogar con responsabilidad en la crianza de hijos, hermanos y el cuidado de los padres, genera mucha preocupación, lo que repercutirá de diversas maneras en el desempeño profesional y las relaciones familiares.

Tabla 8. Cargas familiares con discapacidad, declarada por docentes encuestados

Cuidado de familiares con discapacidad	Número	%
Cónyuge	31	14,4%
Hija	66	30,7%
Padres	65	30,2%
Hermanos	29	13,5%
Otros	17	11,2%
No tiene responsabilidad	7	100,0%

De las 1 734 cargas familiares declaradas en la tabla anterior 215 que corresponde al 12,39% tienen discapacidad, ello exige de las docentes mayor preocupación, más aún si se trata de las mujeres, pues en nuestro medio el cuidado de la salud de los familiares y discapacitados, está en manos de ellas. Esta situación complejiza las condiciones de vida de este grupo de docentes, exigiéndole mayores esfuerzos en medio de una sociedad, que no atiende como debe, la salud y el cuidado de los discapacitados.

Tabla 9. Distribución según responsabilidad económica en el hogar

Responsabilidad económica	Número	%
Individual	730	47,5%
Compartida	766	49,8%
No contesta	42	2,7%
Total	1 538	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

Cerca del 50% de docentes comparten con su pareja u otros familiares la responsabilidad económica de sus hogares, lo que alivia el gasto

para satisfacer las necesidades básicas, sociales, de movilización, protección, recreación y cuidado del entorno, sin embargo el 47,5% lo asumen ellas o ellos solos, lo que indudablemente repercutirá en la disminución del nivel de satisfacción, y con ello la aparición de problemas familiares y su repercusión en el desempeño profesional, por ende de su salud.

Tabla 10. Distribución según fuente de ingreso

Fuente de ingresos	Número	%
Salario Magisterio	1 482	96,4%
Magisterio y otro	39	2,5%
No contesta	17	1,1%
Total	1 538	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

Apenas el 2,5% de profesoras encuestadas perciben otro ingreso además de su salario profesional, el 96,4% solo disponen de este ingreso, cuyo promedio apenas cubre la canasta básica familiar de \$570. Ello evidencia las limitaciones económicas de este sector de la población, a quienes la sociedad a través del gobierno, pese a las altas responsabilidades sociales que tiene, no les reconoce a través de un salario acorde con ellas y que satisfaga las necesidades personales y de su familia.

Tabla 11. Distribución de 1 970 consultas de salud realizadas por docentes encuestados, según institución a la que acude

Consultas salud	Número	%
IESS	1 002	50,9%
MSP	255	12,9%
Médico personal	643	32,6%
Seguro privado	27	1,4%
Otros	22	1,1%
No contesta	21	1,1%
Total	1 970	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

Apenas el 50,9% acude al IESS para resolver su problema de salud, el 12,9% asiste a las unidades del Ministerio de Salud Pública, 32,6% consulta al médico personal, mientras que el 2,5% tiene segu-

ro privado u otras formas de curar las enfermedades. Esta realidad demuestra las dificultades de acceso a los servicios de salud del IESS, entidad responsable de este ámbito, a la vez que obliga a los docentes a gastar de su ingreso económico limitado, para la atención de salud. Varios docentes acuden al IESS, MSP o consulta privada según la disponibilidad de tiempo, lugar geográfico, o urgencia médica.

Tabla 12. Distribución según frecuencia de control médico

Frecuencia control médico	Número	%
Solo en enfermedad	954	62,0%
Cada 3 meses	235	15,3%
Cada 6 meses	129	8,4%
Cada año	138	9,0%
Nunca	33	2,1%
No contesta	51	3,2%
Total	1 540	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

La mayoría (62%) acude al médico solo en caso de enfermedad, los que asisten cada tres y seis meses corresponden a aquellos que tienen alguna enfermedad crónica y requiere de chequeos periódicos, sólo los que informan que lo hacen cada año lo hacen para prevenir la aparición de enfermedades (prevención).

Tabla 13. Enfermedades que motivaron la consulta médica

Motivos de consulta	Número	%
Afecciones de garganta	858	12,75%
Várices	351	5,21%
Gastritis	795	11,8%
Afecciones hepáticas	107	1,6%
Afecciones intestinales	371	5,51%
Colesterol elevado	470	7,0%
Diabetes	104	1,6%
Hipertensión	327	4,9%
Afección renal	149	2,2%
Afección de útero	185	2,75%
Afección de mamas	88	1,31%
Alergias	285	4,23%

Artrosis	229	3,40%
Estrés	883	13,12%
Migraña	240	3,57%
Insomnio	267	3,97%
Nerviosismo	276	4,10%
Gripe	594	8,82%
Pulmonía	40	0,59%
Epilepsia	1	0,01%
Hipotiroidismo	17	0,25%
Neuropatía óptica	23	0,34%
Hemorroides	3	0,04%
Afección de próstata	8	0,1%
Afecciones Cardiovasculares	4	0,06%
Afecciones de columna	11	0,16%
Cáncer	7	0,1%
Osteopenia	1	0,01%
Afecciones cutáneas	4	0,06%
Asma	1	0,01%
Lupus	1	0,01%
Herpes	1	0,01%
Tuberculosis	1	0,01%
Sordera	2	0,01%
Afecciones de colon	1	0,01%
Sinusitis	1	0,01%
Soriasis	2	0,03%
Fracturas	4	0,06%
Motivos de consulta	Número	%
Afecciones musculares	1	0,01%
Anemia	1	0,01%
Malaria	1	0,01%
Paludismo	1	0,01%
No contesta	15	0,22%
Total	6731	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 52,70% de maestros encuestados, tienen patologías relacionadas con su trabajo, así en primer lugar se ubica el estrés y nerviosismo, luego en orden, las afecciones de la garganta, las gastritis, la hipercolesterolemia, las afecciones intestinales, la hipertensión arterial y las migrañas.

Si se analiza el número de enfermedades registradas por las encuestadas éste es de 6 731 dando una razón de 4,37 enfermedades por cada docente, situación que agrava su estado de salud por lo tanto las necesidades de atención, las repercusiones negativas en su desempeño y vida.

Tabla 14. Tipo de medicina a la que acuden

Tipo de atención	Número	%
General	912	53,0%
Especial	683	40,0%
Alternativa	83	5,0%
No contesta	27	2,0%
Total	1 705	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

Aunque las enfermedades que mayoritariamente padecen los encuestadas requieren de la atención de médicos especialistas, el 53% acude a la medicina general, el 40% a de especialidad y el 5% a medicinas alternativas.

Tabla 15. Calidad de la infraestructura escolar

Calidad infraestructura escolar	Número	%
Excelente	13	0,8%
Muy Bueno	66	4,3%
Buen	458	29,8%
Regular	826	53,7%
Calidad infraestructura escolar	Número	%
Deficiente	143	9,3%
No contesta	28	2,1%
Total	1 534	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 63% de los locales escolares se encuentran ubicados en la calificación de regular y deficiente en cuanto a su infraestructura.

Tabla 16. Servicios básicos con los cuentan las instituciones educativas

Servicios básicos en la institución educativa	Número	%
Electricidad	1 237	80,4%
Agua potable	917	59,6%
Agua entubada	474	30,8%
Agua de pozo	77	5,0%
Agua de río	44	2,9%
Compra agua	104	6,8%
Aguade lluvia	27	1,8%
Alcantarillado	766	49,8%
Internet	535	34,8%
No contesta	16	1,0%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 80,43% de los locales escolares cuentan con electricidad, 59,62% tienen agua potable, mientras que el 47,18% consumen agua entubada, de pozo, del río, de la lluvia o deben comprarla y, apenas el 49,80% tienen alcantarillado.

Tabla 17. Tipo de baterías sanitarias con las que cuentan las instituciones educativas

Baterías sanitarias	Número	%
Solo mujeres, solo hombres	796	51,80%
Compartido	630	41,00%
No contesta	112	7,30%
Total	1 538	100,00%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

En los locales escolares existe 51,8% de baterías sanitarias destinadas al uso solo de hombres o sólo para mujeres, mientras que el 41% es para el uso tanto de hombres como de mujeres, situación que contradice los parámetros establecidos (“deben separarse por sexo 2/3 para mujeres y 1/3 para hombres) para la dotación de este servicio (en una entidad educativa de calidad. A ello se suma la falta de higiene lo que por un lado violenta el pudor, el cuerpo, la autoestima y la salud de niñas, niños, adolescentes y docentes.

Tabla 18. Nivel de mantenimiento que se presta a las instituciones educativas

Mantenimientos	Número	%
Excelente	2	0,1%
Bueno	394	25,6%
Regular	998	64,9%
No hay	97	6,3%
No contesta	29	2%
Total	1 520	100%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

El 71,2% de las instituciones educativas no cuentan con el mantenimiento adecuado: limpieza de todos los espacios, arreglo de mobiliario (pupitres, mesas, sillas, escritorios, pizarras), de paredes, ventanas, tumbados, jardines, pasillos, dotación de agua, baterías sanitarias etc. Ello genera un ambiente hostil para el bienestar, la autoestima, identidad y salud, tanto de docentes como de estudiantes.

Tabla 19. Servicios que las instituciones educativas brindan a docentes

Servicios para docentes	Número	%
Comedor	184	12,0%
Sala de profesores	465	30,2%
Recreación	138	8,97%
Área de Descanso	1	0,1%
Biblioteca docente	140	10,0%
Centro de salud cercano	487	31,7%
No contestan	123	7,99%

Fuente: Encuesta / Elaboración: E. Morales J. Parra. M. Merchán

De los 1 538 docentes encuestados ninguno cuenta con todos los servicios inherentes al cumplimiento adecuado de sus labores. La mayoría dispone de un “Centro de Salud Cercano”, lo que no es necesariamente una dotación del Ministerio de Educación y/o Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social.

Solo el 30,23% de docentes encuestadas cuentan con la denominada “sala de profesores”, cuyas características físicas de espacio, mobiliario y equipamiento no siempre son las adecuadas para el cumplimiento de actividades complementarias a la docencia.

Apenas el 11,96% disponen de un espacio para su alimentación, pese a que últimamente según lo dispuesto por el gobierno deben permanecer en la entidad educativa 8 horas, aspecto altamente peligroso para la salud mental y física de maestras y maestros.

Solo el 9,10% tienen biblioteca para docentes, aspecto que repercute en la falta de apoyo bibliográfico para el aprendizaje de las y los estudiantes; 8,97% cuentan con área de recreación y apenas 1 persona con espacio para “descanso”, ello significa que más del 90% de profesores se encuentran con alta vulnerabilidad para su salud, ya que la recreación y el descanso son elementos sustanciales de la prevención de enfermedades profesionales en el sector de la educación.

Comprobación de la hipótesis

Se confirma la hipótesis, pues en el país no existe legislación específica para la construcción y mantenimiento de los locales escolares, por lo tanto los factores ergonómicos se han transformado en procesos peligrosos y repercuten negativamente en la salud de las y los docentes. De acuerdo al tipo de atención que reciben, las y los docentes no tienen acceso a planes y programas de medicina preventiva, por lo que la salud física y mental se deteriora más aceleradamente debido a las condiciones de su trabajo.

De acuerdo a los testimonios, la frecuencia y tipo de patologías, las medidas gubernamentales y del Ministerio de Educación aplicadas a partir del 2007 han exacerbado las enfermedades en las y los docentes.

Conclusiones

1. La población encuestada se ubica: 74% de Educación Básica, 12% de Bachillerato, 8% de Unidades Educativas y 3% de Educación Inicial.
2. El Magisterio ecuatoriano es profesional, tiene una formación mayoritaria en tercer nivel, existe una tendencia a continuar los estudios hacia el cuarto nivel. Existen otros profesionales que hacen docencia especialmente en informática y áreas técnicas a los que también afecta el ambiente laboral.
3. El 25% de los/as encuestados/as son jóvenes en la profesión están entre 1 y 11 años de servicio; entre los 12 y 31 años está

el 53%, el 14% está entre los 32 y 37 años, y sólo un 6% pasa de los 38 años, sin embargo las enfermedades están en todos los grupos.

4. Más del 80% de los encuestados no se ubica en el escalafón con la Ley actual por la inconformidad en la homologación salarial, (rebajó de categorías al 80% del magisterio).
5. Por el estado civil, la población mayoritaria es casada siendo el mayor porcentaje en los varones (67%) con una diferencia de 5 puntos en relación a las mujeres 58% . En solteros/as, en las mujeres se presenta el 19% y en los varones el 14%. La viudez es similar en hombres y mujeres (14%). La unión libre es mayor en hombres y el divorcio en las mujeres (10% en relación al 4%).
6. El 52,70% de las docentes encuestadas, tienen patologías relacionadas con su trabajo. Llama la atención que existan docentes con patologías conexas con la pobreza extrema, el hacinamiento y la contaminación ambiental, como son la tuberculosis y la malaria. El 4,37 enfermedades presentes por cada docente. Obteniendo los porcentajes de las 11 primeras enfermedades en relación con el número de encuestados, el 57,41% tienen estrés, 55,78% afecciones a la garganta; 51,67% gastritis; 38,62% gripe; hipercolesterolemia el 30,55%; las afecciones intestinales corresponden al 24,12%; las várices afectan al 22,82%; la hipertensión arterial al 21,26%; el nerviosismo al 17,94%, el insomnio al 17,36% y las migrañas al 15,60%. También están presentes: paludismo, malaria, anemia, musculares, fracturas, soriasis, sinusitis, colon, sordera, tuberculosis, herpes, lupus, asma, enfermedades cutáneas, cáncer, cardiovasculares, hemorroides, epilepsia si bien no llegan al 1%.
7. Es inadmisibles en una época de gran desarrollo científico tecnológico se mantenga un grado de desatención que los gobiernos del país, han tenido con la educación de niñas, niños y adolescentes y la desatención total al área de salud de docentes. En salud laboral existen más instituciones deficientes que excelentes, hay más instituciones regulares que muy buenas o buenas. En el siglo XXI los servicios básicos no están al alcance de la educación. Las instituciones del

- área urbana de algunas provincias de la sierra tienen luz eléctrica, agua potable, alcantarillado y muy pocas internet, muy escasas en el área rural. Hay mayor deficiencia en las instituciones amazónicas y del litoral y en ellas el sector rural la situación es deprimente.
8. El Ministerio de Educación, los Distritos con sus políticas atentan a la salud docente. El Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social, Ministerio de Trabajo no controlan el cumplimiento de los convenios internacionales, la Constitución y leyes que amparan a las y los trabajadores de la educación en el ámbito laboral, tampoco existe otro organismo de fiscalización en este tema. La población educativa se encuentra abandonada al no haber artículos que los amparen en salud laboral en las Leyes que los rigen.
 9. El aspecto ergonómico de la mayoría de las instituciones escolares ecuatorianas es nocivo para la salud docente; existe sobrecarga muscular por muebles obsoletos o la falta de ellos, carencia de material obligan a permanecer tiempos excesivos de pie al igual que el uso de la voz. Docentes de Educación Inicial, Educación Especial, primeros años de Educación Básica desarrollan un mayor esfuerzo físico por la metodología empleada en estos niveles: *Sobrecarga psíquica*. Escasez de medios o dificultades extremas para acceder a la capacitación profesional, ausencia de bibliotecas pedagógicas institucionales que faciliten la investigación docente, excesiva responsabilidad ante la ausencia casi total de profesionales especializados para atender a la educación inclusiva, excesivo alumnado en las aulas, pobreza, inseguridad social. *Desvalorización profesional* sin considerar el desgaste físico, emocional y psicológico que exige esta profesión, evidenciado por el aumento de horas laborales sin el reconocimiento económico al que le obliga la Constitución, autoritarismo y abuso de las autoridades, acoso laboral desde el gobierno y autoridades ministeriales vía Acuerdos Ministeriales, circulares, amenazas directas o mediante terceros; sin tiempo de descanso, prohibición de reuniones para debatir sobre los problemas laborales que lleva a un atentado a la libertad sindical y gremial.

Recomendaciones

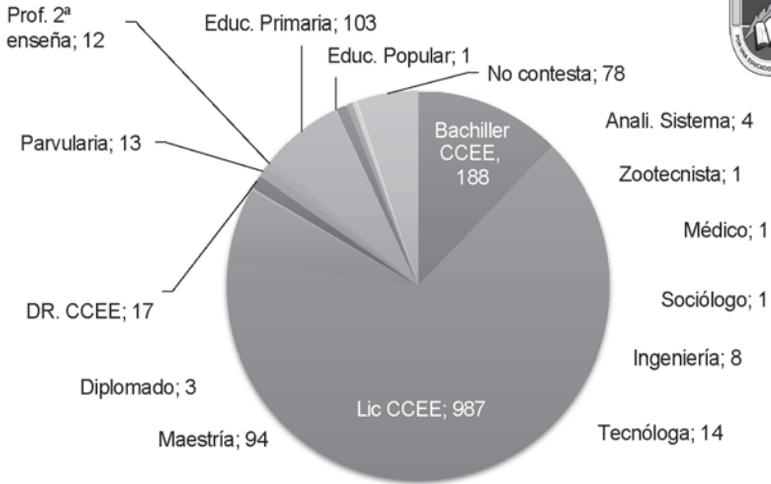
1. Conseguir el reconocimiento de enfermedades relacionadas con la profesión docente como enfermedades profesionales y se introduzcan reformas legales que amparen a la docencia desde la Asamblea Nacional.
2. Exigir la valoración profesional y respeto por parte del Estado, el Ministerio de Educación y demás instituciones de la sociedad.
3. Existen normas sobre *salud ocupacional* en nuestro país, están en el Código de Trabajo y en los Convenios Internacionales firmados por nuestro país, ellas deben ser difundidas y conocidas por el magisterio nacional.
4. El Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social debe controlar el cumplimiento de las exigencias del entorno laboral saludable donde desarrollamos nuestro trabajo como medidas de prevención⁴⁴ en relación a la distribución del tiempo de trabajo que permita su uso racional y en él los espacios para la recreación. Tener una mirada diferente a las condiciones de trabajo docentes. Una mirada que deleve la desnaturalización, deshumanización de las condiciones laborales docentes que no solo atañen a la salud laboral sino a la calidad de la educación.
5. Exigir el Mejoramiento del estado ergonómico de las instituciones escolares, para ello se requiere de un plan de mejoramiento de la infraestructura escolar con plazos y presupuestos públicos, con seguimiento y control de obras.
6. Realizar la vigilancia y evaluación de la salud del profesorado desde la actividad laboral; sensibilización al Magisterio por la información general sobre los riesgos que implica el ejercicio de su profesión.
7. Potenciar la participación y organización de una cultura preventiva desde UNE en convenios con las instituciones de salud y Ministerio de Educación para:

4 San Martín (1987) establece la prevención como parte de la economía del trabajador.

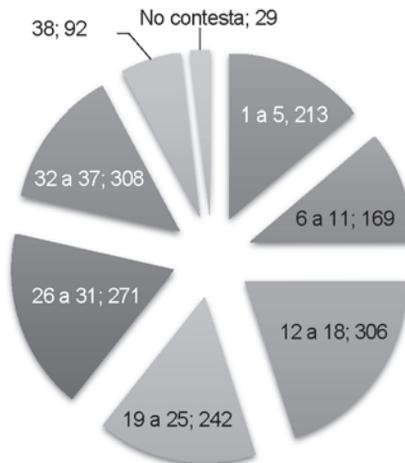
- Reclamar la estabilidad laboral para profesionales de la educación; exigir profesionales para atender a estudiantes con problemas de aprendizaje, capacidades especiales que origina la inclusión educativa.
- 8. Conseguir la descentralización de los Servicios de salud del IESS con la adecuación de nuevos centros de atención de fácil acceso a fin de acabar con las conductas que eliminan este derecho al Magisterio Nacional.

Gráficos de la investigación

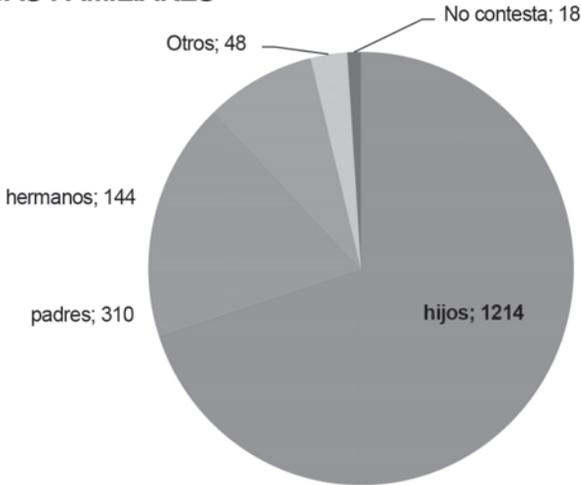
FORMACIÓN DOCENTE NACIONAL



AÑOS DE SERVICIO



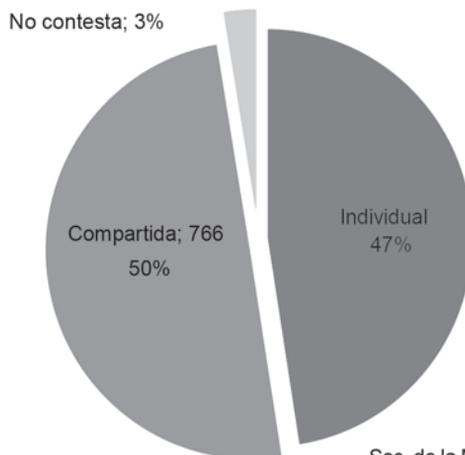
CARGAS FAMILIARES



RESPONSABILIDAD FAM. CAPACIDADES DIFERENTES

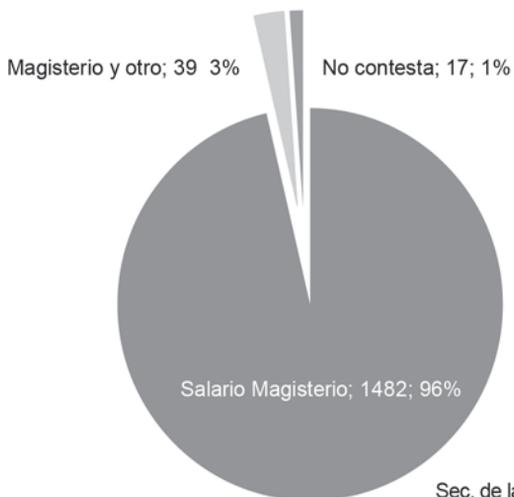


RESPONSABILIDAD ECONÓMICA



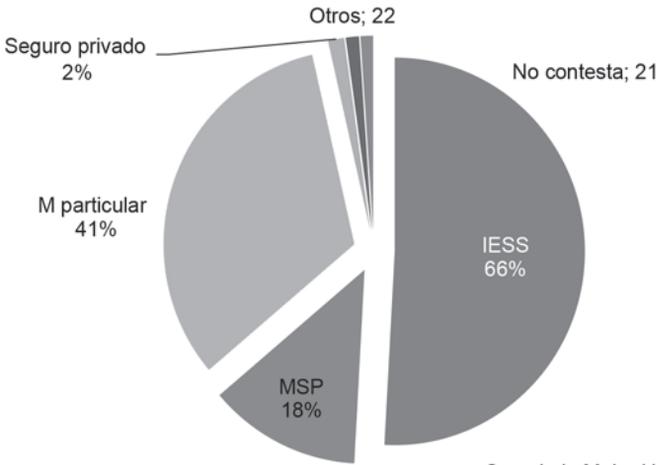
Sec. de la Mujer UNE Nacional

FUENTE DE INGRESOS NACIONAL



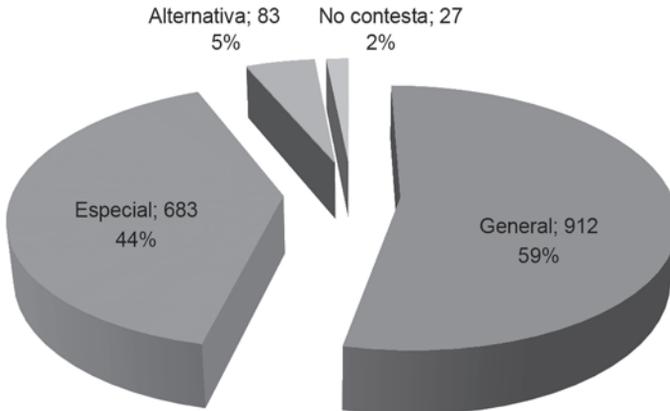
Sec. de la Mujer UNE Nacional

INSTITUCIONES DE SALUD



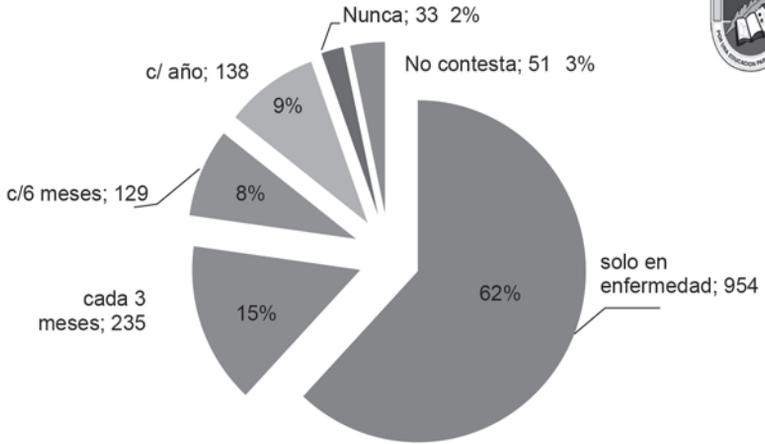
Sec. de la Mujer UNE Nacional

ATENCIÓN CON MÉDICO/A

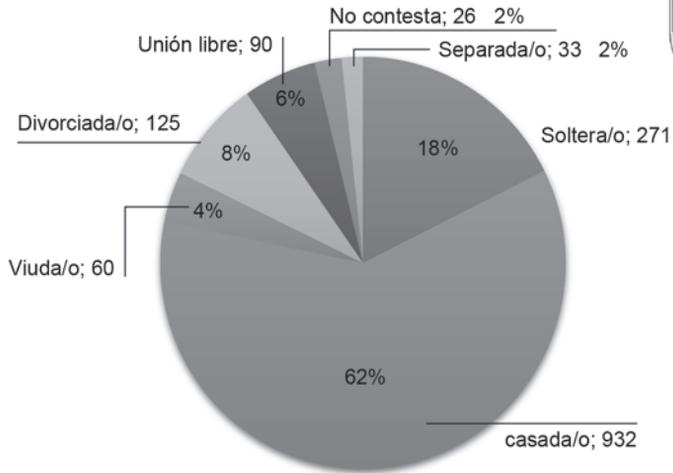


Sec. de la Mujer UNE Nacional

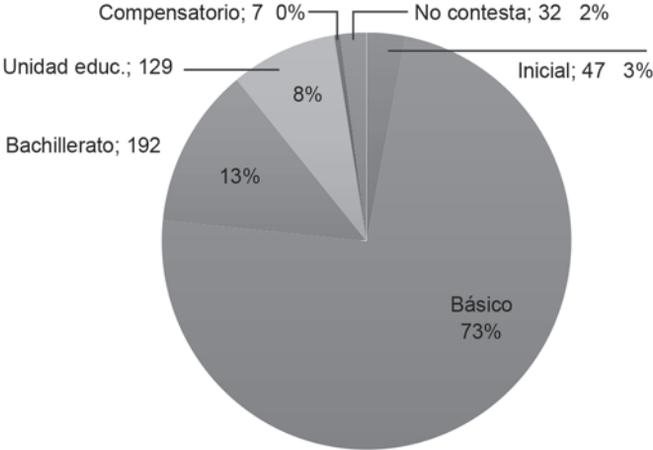
FRECUENCIA DE ATENCIÓN



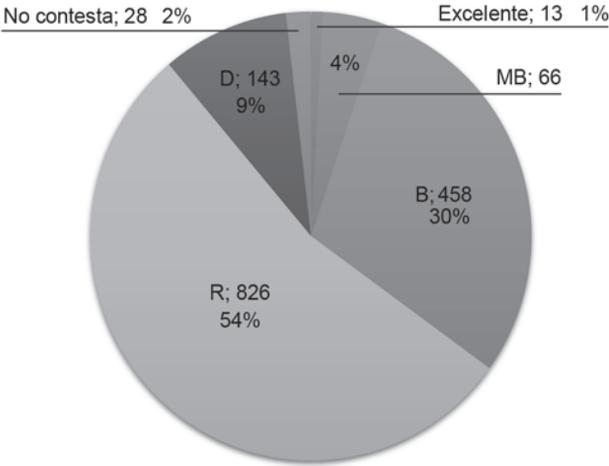
ESTADO CIVIL NACIONAL



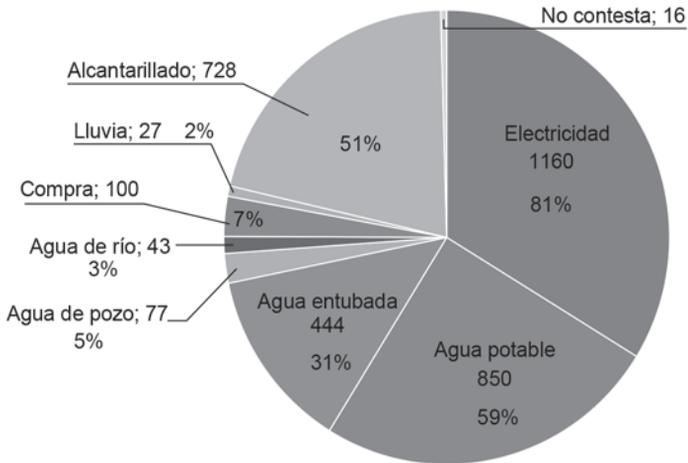
NIVEL EDUCATIVO NACIONAL



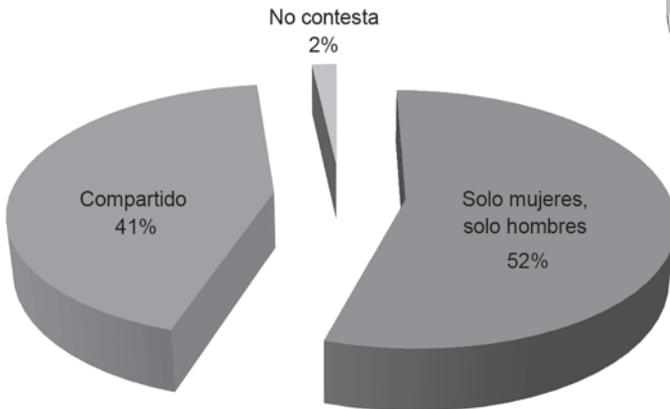
CALIDAD INFRAESTRUCTURA ESCOLAR



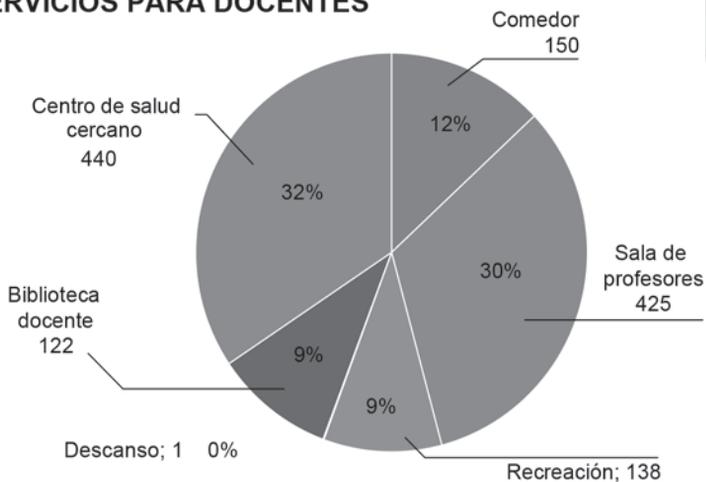
SERVICIOS BÁSICOS INSTITUCIÓN EDUCATIVA



BATERÍAS SANITARIAS NACIONAL

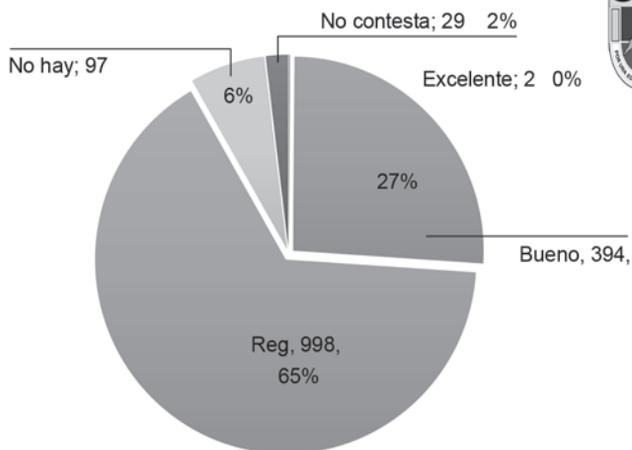


SERVICIOS PARA DOCENTES



Sec. de la Mujer UNE Nacional

MANTENIMIENTO NACIONAL



Sec. de la Mujer UNE Nacional

Bibliografía

- Betancourt, O. (1999). *Salud y seguridad en el trabajo*. Quito: Editorial Arco Iris.
- _____ (2008). Informe Continental sobre la Situación del Derecho a la Salud en el Trabajo. *Situación en el Ecuador*.
- Breilh, J. (1997). *Nuevos conceptos y técnicas de investigación*. Quito: Ed. Arco Iris.
- _____ (2003). *Epidemiología crítica. Ciencia Emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Ed. Lugar. Colección Salud Colectiva.
- Cabrera, Juan Carlos- UTE Ecuador (2012). Riesgos del Trabajo: <http://app.ute.edu.ec/content/3218-318-20-1-16-25/RT-1.pdf>, 12
- C098. *Convenio sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva*, (1949) núm. 98. http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C098
- C087 *Convenio sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación*. (1948). núm. 87. http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312232
- Código de Trabajo Codificación 17 Registro Oficial Suplemento 167 de 16-dic-2005. Última modificación: 26-sep-2012.
- Decreto Legislativo 0, Registro Oficial 449 de 20-oct-2008, última modificación 13-jul-2011. *Constitución de la República del Ecuador* (2008).
- Dután, H. (2007). *La salud y la seguridad en el trabajo*. Ed. Facultad de Ciencias Médicas Universidad de Cuenca.
- Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social. Resolución N. C.D. 390 (2011): <https://www.iess.gob.ec/documents/10162/33703/C.D.+390>
- Isch, Edgar (2011). *Las actuales propuestas y desafíos en educación, el caso ecuatoriano*. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>
- Moreno, Bernardo; González José y Carrosa Eva (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*: <https://www.uam.es/gruposinv/esa-lud/Articulos/Personalidad/burnout-docente-sentido-de-la-coherencia-y-salud-percibida.pdf>
- Neef, Manfred Max. *Desarrollo a escala humana*. Ed. Nordan Comunidad. (separata Necesidades Humanas y sociedad). https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf

- OIT, C161 (1985). Convenio sobre los servicios de salud en el trabajo, 1985 (núm. 161). http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C161
- OIT, C121 (1964). Convenio sobre las prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales [Cuadro I modificado en 1980]: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C121
- Parra Manuel (2003). *Conceptos básicos en salud laboral*. Chile: Andros Impresores.
- Registro Oficial Suplemento 167 de 16 de Diciembre del 2005, última modificación diciembre 2012. Código de Trabajo Ecuador, Capítulo IV Obligaciones de los empleadores: <http://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/C%C3%B3digo-de-Tabajo-PDF.pdf>.
- San Martín, H. (1987) *Economía de la salud*. España: Editorial Interamericana.
- UNE (2002). XXV Congreso Nacional de la UNE. Cuenca, mayo.

Contribuciones Especiales

El carácter social de la educación en lo ignaciano y latinoamericano. Claves éticas-antropológicas para un humanismo personalista

Agustín Ortega Cabrera¹
asortega@pucesi.edu.ec

Introducción

Filosofía y educación en diálogo con la fe

La pasión espiritual, humanizadora y solidaria, que se hace vida, es lo que orienta la actividad educativa y cultural. En especial, un sentido humanista en su mejor significado, un sentido personalista cultural y actual. Con autores de la talla de Mounier, Lévinas y, en general, todo ese humanismo o personalismo con entrañas espirituales (Díaz, 2002, pp. 43-47). Todo un humanismo tal como se recoge en la filosofía antigua, o en la metafísica y antropología –entre otras materias–, que muestran lo espiritual y la cultura humanista (Estrada, 1997, p. 13). En esta línea, podíamos decir con Sócrates que la educación es mayéutica, un alumbrar, dar luz y vida a las personas en la realidad. Con Platón, que busca

1 Ph. D. en Ciencias Sociales (Dpto. Psicología y Sociología), Ph. D. en Humanidades y Teología. Profesor de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Ibarra (PUCE-SI).

la verdad y el conocimiento en el bien. Y con Aristóteles, que persigue la felicidad en la contemplación (reflexión y sabiduría) y en la virtud ética, en la justicia y en el bien común, en la amistad con los otro/as.

En especial, podemos decir con Lévinas, que la educación debe mostrar a los otros y al Otro, sus caras y rostros. Y a esos rostros dolientes y marginados (como el huérfano o la viuda) que te abren al Rostro del Otro, a Dios en Cristo Pobre y Crucificado. Como para Lévinas, esa inter-relación y caudal ético es filosofía primera, que se abre y refleja al rostro del Otro, de Dios. Como Mounier, el acontecimiento es el maestro interior, y hay que pensar con las manos, desde la vida y realidad de las personas con su inter-relación, en la realidad cultural, social y política; desde la realidad de aquellos que sufren la injusticia y la opresión. Con Mounier afirmamos que la revolución será económica y política, pero también moral y espiritual, o no será. Con capacidad moral-crítica, Mounier no comparte y rechaza los totalitarismos e injusticia del mercado, contra el neoliberalismo/capitalismo, y del estado, frente al colectivismo estatalista-stanilista.

Tal como ha sido estudiado por J. M. Mardones, J. A. Zamora o M. Reyes Mate, en la estela de la escuela de Frankfurt y el pensamiento judío contemporáneo, se potencia una filosofía y pensamiento crítico. Ya que buscará en los otros, en la sociedad y en el mundo: ese anhelo de justicia, de sentido y plenitud, desde la memoria de las víctimas y excluidos; lo que libera y vence a la injusticia y a la muerte. Con un principio-esperanza, en lo mejor de las utopías, de más humanidad, amor fraterno y justicia liberadora, en la línea de Bloch. Se analiza con lo mejor de las ciencias sociales, en la línea de R. Díaz Salazar, las relaciones, estructuras o sistemas sociales y políticos, económicos y culturales, como los comerciales, laborales y financieros. Y como esta estructuración social y mundial actual, el neoliberalismo capitalista, genera obscenas e injustas desigualdades sociales y humanas en todo el planeta; impide un desarrollo humano, social y ético liberador.

Con M. Alemán, se observa muy bien que dicha estructuración cultural y social condiciona o favorece lo psico-personal, la deshumanización y alienación de las personas, y viceversa. Por lo que el cambio tiene que ser a simultáneo e integral. Una transformación profunda de la cultura y de la sociedad, de las personas y de las estructuras sociales. Para promover un desarrollo humano y liberador. En este sentido, se com-

prende con estas ciencias sociales, como lo cultural y espiritual o religioso es fuente y caudal de presencia pública, de transformación social, de solidaridad, justicia y liberación integral desde (con) los pobres de la tierra.

Tal como han transmitido los movimientos eclesiales y apostólicos, con su lectura creyente de la realidad y revisión de vida, animada por la Palabra de Dios. En un mirar, valorar o discernir y transformar la realidad desde el Evangelio del Reino y su fraternidad, solidaridad y justicia con los pobres (Cabarrús, 2002, pp. 293-318). Con el Vaticano II, con lo mejor de la sociología y teología, se presenta la adecuada secularidad y laicidad de la iglesia y del mundo. La distinción y autonomía de las realidades de este mundo, mutuamente, con la religión e iglesia, en un diálogo y colaboración fraterna por el bien común, por la justicia (Camacho, 2001, pp. 5-25).

Desde todo lo anterior, se plantea pues una cultura o educación y formación integral, espiritual y ética, crítica y solidaria-transformadora del mundo, desde la paz y la justicia con los pobres (Renau, 1989, pp. 18-22). Una cultura ética-política en sintonía con los movimientos ciudadanos y sociales, emancipadores y liberadores, que buscan otro mundo posible. Un estado social de derecho-s, una democracia real y una globalización en la solidaridad y en la justicia. Esta pasión espiritual y cultural, solidaria y por la justicia: es el lugar y encuentro mutuo entre creyentes y no creyentes; donde nos podemos fecundar sinérgicamente y dar testimonio de una fe creíble, razonable y veraz, con su carácter social y político, transformadora y liberadora.

Desarrollo

Educación y formación social desde lo cristiano e ignaciano

Lo que vamos a intentar en este apartado, de forma sintética, es hacer memoria del acontecimiento fundante de la vida, espiritualidad y misión de la fe cristiana. Y, en esta línea, de San Ignacio de Loyola tal como vivió y transmitió dicha fe (Melloni, 1990, pp. 12-13). Lo cual, como auténtico recordar-memorial, significa actualizar y profundizar en lo cristiano e ignaciano para nuestra época, en especial en dimensiones o campos que nos parecen muy significativos. Tales como el ámbito educativo, cultural y el de la formación social (Renau, 1992, pp. 3-6).

Como han estudiado las ciencias sociales, la espiritualidad y la teología, todo carisma y espíritu religioso-profético, como el ignaciano, corre siempre el riesgo de que lo institucional, que es imprescindible para encarnar y dinamizar este carisma profético, vaya ahogando y pervirtiendo la entraña carismática-espiritual que da sentido a la institución. Las dinámicas de conservación o seguridad a toda costa, de prestigio, poder y riqueza pueden ir apagando o manipulando el carisma y espiritualidad fundante (González Faus, 2011, pp. 215-217). Tal como nos enseña la historia, el pensamiento y el mismo magisterio de la iglesia, por ejemplo el Concilio Vaticano II.

En esta línea, como igualmente nos está mostrando el Papa Francisco, cuando la espiritualidad y misión no está encarnada en lo humano y en lo social (en la cultura, en la política, en la economía, etc.); cuando no asume ni se inserta en las fronteras, en las periferias y márgenes, en las causas liberadoras, transformadoras de la paz y de la justicia, de los pobres (empobrecidos y oprimidos, excluidos y víctimas), entonces, nos vemos envueltos en patologías y males (Domínguez, 2003, pp. 190-197). Tales como el poder y el afán de éxito, el prestigio y la riqueza (el pecado del mundo o “mundanización”, en palabras del Papa, el mal, Quinza, 2011, pp. 5-25). Todo esto, si cabe, es aún más grave si le sucediera a la espiritualidad y misión ignaciana, ya que es lo que la caracteriza, es su esencia y carisma fundacional. La vida, misión y espiritualidad de San Ignacio de Loyola y su Compañía de Jesús, de lo ignaciano, tiene su corazón en este dinamismo encarnatorio (Rodríguez, 2011). El buscar a Dios en todas las cosas (Ruiz Pérez, 2000, pp.41-48), el ser contemplativos en la acción (Mollá, 2012, pp. 10-20), en el servicio de la fe y la justicia liberadora con los pobres (VV. AA., 2012, pp. 53-82). Con fidelidad afectiva (Chercoles, 1994, pp. 3-18), en el sentir con la iglesia y en diálogo con las culturas y religiones. El ser ignaciano se define, desde el seguimiento (ser compañero) de Jesús en la iglesia, por este servicio y búsqueda del bien más universal, en amor y pobreza, en solidaridad y justicia liberadora con los pobres de la tierra; frente a los ídolos del poder y de la riqueza, a la inmoralidad y deshumanización de ser rico que es anti-evangélico (Tejera, 1999, pp. 249-268).

Todo esto, desde lo cristiano e ignaciano, supone un servicio, opción y compromiso por los ideales, luchas o proyectos que encarnen estas causas de solidaridad y justicia liberadora con los pobres (VV.

AA., 2011, pp. 17-67). Es buscar los cauces y mediaciones de todo tipo (espirituales y culturales, sociales, políticas y económicas) que hagan posible esa fraternidad y bien más universal (Libanio, 1998, pp. 11-12). Una promoción y liberación integral con los pobres de la tierra. Es la dinámica misionera-profética del anuncio y transformación en el amor fraterno, en la reconciliación, en la paz y justicia con los pobres (Lobao, 2011, pp. 5-10). Y, de forma sinérgica, la valoración crítica, la denuncia liberadora de todo mal e injusticia, de toda realidad, relación e institución (ley, sistema o estructura social como la política y la economía) que cause dominación y opresión, injusticia y desigualdad social-mundial.

Por tanto, como está resaltando y testimoniando el Papa Francisco, el mundo y lugar principal, cristiano e ignaciano, desde el que vivir y testimoniar la fe es la comunidad o sociedad civil, el pueblo sencillo y humilde, los pobres. Y no las élites o privilegiados de cualquier tipo. Desde el protagonismo transformador del pueblo y de los pobres, desde sus luchas, causas y proyectos emancipadores, desde su promoción y liberación integral: se es real, auténticamente testigo del Evangelio y de la fe; la espiritualidad y misión adquiere credibilidad. Para comprender, asumir, espiritualmente todo esto, solo basta con leer, contemplar y meditar, acoger en la fe, la vida del Dios encarnado en la Palabra de Dios, en el Evangelio de Jesús (Izuzquiza, 2005, pp. 13-42). El Reino de Dios y su justicia liberadora con los pobres. Y a seguidores de la hondura de Francisco de Asís o Ignacio de Loyola (Rodríguez, 2010). Ahí están las fuentes ignacianas, como su Autobiografía, sus Ejercicios Espirituales (Codina, 2005, pp. 141-150), su Diario Espiritual, las Constituciones de la Compañía de Jesús... Con su actualización y renovación, en la época contemporánea, mediante las Congregaciones Generales de la Compañía como las nn. 32, 34 o la 35 (Congregaciones Generales de la Compañía de Jesús, 2009, pp. 60-75).

En estas fuentes y lugares ignacianos, como se puede observar, se encuentra todo un caudal espiritual, antropológico y ético (Ruiz Pérez, 2000, pp. 257-260). Tal como hicieron maestros como J. de Mariana o F. Suárez (Maceiras, 2002, pp. 197-261). Lo que posibilita una educación y formación:

- *Integral*, en todas las dimensiones de la persona, en la razón y corazón, contemplación y acción-social, lucha por la justicia-, mística y política (Martínez, 2012, pp. 169-171). Con la

promoción, desarrollo global y protagonismo de las personas y sus pueblos, de su vida, dignidad y derechos (Rambla, 1997, pp. 5-20).

- *Interdisciplinar*, con las mediaciones de la cultura y ciencias como son, por ejemplo, la filosofía y las ciencias sociales o humanas (Álvarez, 2008, pp. 71-74).
- Y *actual* con su proyección universal, mundial en la era de la globalización en la que estamos. Efectivamente, lo cristiano e ignaciano recoge, asume todo lo bello, hermoso y verdadero de nuestro mundo, cada vez más inter-conectado y globalizado. Acoge los ecos y clamores de las personas, de los pueblos y los pobres, de los movimientos sociales y ciudadanos. Esto es, una mundialización de la solidaridad y de la paz, de la justicia y del desarrollo sostenible (Álvarez, 2002, pp. 85-86); frente a la globalización neoliberal del capital, de la guerra y de la destrucción ecológica.

El corazón de la educación (Margenat, 2011, p. 61), como es el amor fraterno, la caridad que es constitutivamente social y política e inseparable del compromiso por la justicia con los pobres –de la opción liberadora por los pobres–, se realiza en la lucha contra la actual y global ideología que domina hoy el mundo. Esto es, el neo-liberalismo del que, por ejemplo, los Provinciales Jesuitas de América Latina hicieron un análisis crítico y certero, detectando su inherente economicismo e individualismo insolidario, su inhumanidad e injusticia. El servicio a la fe y la justicia implica de forma esencial, vital, luchar contra el sistema económico de este neoliberalismo, del capitalismo que en su entraña es inmoral e injusto (González Faus, 2011, pp. 215-217). Ya que pone el capital, los ídolos del mercado y del beneficio por encima de la vida, dignidad y derechos de las personas. Tal como nos enseñan, cada una desde su especificidad, la teología, la doctrina social de la iglesia (Sorge, 2008, pp. 223-224) y, en diálogo, las ciencias sociales ámbitos y realidades que son tan importantes para una educación o formación en la fe adulta y madura, seria y coherente (García, 2011, pp. 10-30).

Como ya hemos indicado, en esta línea se trata de buscar, de forma ignaciana, los cauces o mediaciones. Para historizar el bien más universal y la justicia con los pobres, que se encarnen, se hagan reales y concretos, sean transformadores y liberadores. Así, son muy

relevantes el diálogo y debate crítico con las ideologías o pensamientos sociopolíticos. Para acoger todo lo bueno y verdadero que nos han aportado. Tales como los valores y principios de autonomía, libertad y participación democrática. Los conocidos como derechos humanos de primera generación, que está en lo más valioso de las tradiciones humanistas-liberales. Y que el liberalismo económico o neoliberalismo, el capitalismo pervirtió y traicionó con su individualismo posesivo, su materialismo economicista y mercantil.

Como son los valores de solidaridad, igualdad y justicia social e internacional, de protagonismo, promoción y liberación integral con los pobres u oprimidos. Los llamados derechos sociales de segunda generación, que se encuentra en el corazón del movimiento obrero y del socialismo de raíz humanista, autogestionario o democrático (Díaz Salazar, 2001, pp. 33-133). Y que el comunismo colectivista o colectivismo, de tipo leninista-stalinista, ahogó y deformó con su estatalismo burocrático, elitista, con su materialismo craso-productivista. Todo ello lo ha visto muy bien la corriente filosófica, teológica y espiritual del personalismo comunitario, un nuevo humanismo integral. Con maestro y autores, en el ámbito de la Compañía, de la talla de P. T. de Chardin y J. Maréchal, H. de Lubac o K. Rahner que tanto aportaron al Vaticano II.

En esta línea, una mediación y ámbito irrenunciable, para la justicia con los pobres, es el conocido como el estado de bienestar. Mejor dicho, el estado social de derecho-s, fruto de la entrega, solidaridad y compromiso de los movimientos obreros y apostólicos. Como la JOC, la HOAC y MO o VO (ligada los jesuitas) en España (Castells, 2005, pp. 469-485). Frente al ataque constante del capitalismo al estado social, hay que asegurar y promover sus pilares. Como son un trabajo decente, un sistema laboral humano y justo. En donde lo primero sea la vida, dignidad y derechos sociales de los trabajadores. Tales como un salario justo para él y su familia, seguridad e higiene laboral con jornadas de trabajo humanizadas y compatibles con la familia, participación y co-gestión democrática de la empresa, etc. Un sistema fiscal justo donde contribuyan y tributen más, a la hacienda pública, los que más tienen, las fortunas y patrimonios más elevados, el capital y las empresas con sus beneficios, operaciones económicas o financieras; erradicando los inmorales paraísos fiscales y demás fraudes tributarios. Las políticas sociales y servicios públicos de calidad que aseguran los derechos

humanos o sociales: la educación y cultura, la sanidad y tratamientos médicos/farmacéuticos. Los servicios sociales, vivienda e infraestructuras o equipamientos con servicios básicos como la luz y energía, el agua y el transporte que no pueden ser objeto de negocio. Así nos lo muestra la ciencia social.

Por solidaridad universal y efectividad social, este estado social de derecho-s tiene que ser mundial, global. En una democracia cosmopolita, sin fronteras ni barreras. Para ir logrado esta globalización solidaria y justa, pacífica y ecológica. Con un comercio y consumo justo, responsable, con un desarme mundial. Unas finanzas y banca ética, un sistema financiero-bancario al servicio de la economía real para la promoción del empleo y del desarrollo sostenible, con unos créditos sociales y justos; frente al actual capitalismo financiero de casino, especulativo y usurero. Así nos los han mostrado los actuales movimientos sociales, como lo reunidos en el Foro Social Mundial de Porto Alegre. Con su raíz en el pensamiento y espiritualidad liberadora, donde tanto aportaron testimonios como los jesuitas hispanoamericanos, por ejemplo, R. Grande y L. Espinal, I. Ellacuría, I. Martín-Baró y el resto de los mártires de la UCA (González Faus, 2005, pp. 340-346). Una experiencia educativa latinoamericana concreta, que va asimismo en una línea muy cercana a la realizada por el Obispo Leonidas Proaño en el Ecuador (Proaño, 1977, pp. 6-30). Su legado y testimonio son luz, faro de cómo actualizar y renovar todo este caudal ignaciano, que hemos contemplado.

Conclusiones, perspectivas

Educación desde los Jesuitas-Mártires de la UCA y L. Proaño en Ecuador

Como conclusiones y perspectivas concretas de lo que hemos estado viendo, hacemos memoria del legado de los conocidos como mártires jesuitas de la UCA, una experiencia educativa propia y específica latinoamericana. En el año 1989, resultaban asesinados los rectores y profesores de la UCA, Universidad de El Salvador, Ignacio Ellacuría SJ e Ignacio Martín Baró SJ, junto a cuatro compañeros jesuitas más y una trabajadora de la UCA con su hija. Ellos, con su vida y obra, nos revelan

que otra educación y universidad es posible. En una línea muy similar, como ya hemos indicado, a la desarrollada en Ecuador por Mons. L. Proaño, conocido como el Obispo de los pobres e indios. Con su proyecto de educación popular e inter-cultural para una promoción y liberación integral (Proaño, 1993, pp. 5-25). Son testimonios de una cultura y educación-formación con su inherente dimensión social, liberadora e integral. Al servicio del desarrollo de las personas y pueblos, de la solidaridad, paz y justicia con los pobres de la tierra. Todos ellos pusieron en primer lugar la realidad humana, social e histórica, el protagonismo, promoción y liberación integral de los pobres y de los pueblos crucificados por la opresión e injusticia; por encima de toda visión economicista, mercantil y competitiva de la educación y de la universidad.

Para ellos, la educación y universidad tenían este constitutivo carácter social, público y ético-político. En la búsqueda y servicio al bien común, en el compromiso por la realidad socio-histórica y una sociedad-mundo más reconciliado, pacífico y justo con los pobres. Es una educación y universidad transformadora, liberadora de todo mal e injusticia, de las ideologizaciones, relaciones e instituciones-estructuras sociales (económicas, políticas e internacionales) que causan las condiciones injustas: de la miseria y de la pobreza; del paro y la explotación laboral; de la violencia y de las guerras; de la destrucción cultural y ecológica; de la deshumanización y alineación.

Desde todo lo anterior plantearon la educación y universidad. Con sus planes de estudios y currículum, con su actividad educativa y académica, de formación e investigación, de proyección social. Y tal como corresponde a la educación y universidad, en particular a una educación y universidad de inspiración cristiana (católica, jesuita), lo hicieron en especial desde una orientación humanista y espiritual. Desde el cultivo de las humanidades como son la filosofía, las ciencias humanas o sociales, la teología, etc. Con esta perspectiva humanista e interdisciplinar, enseñaron y promovieron toda una serie de valores y principios. Claves o propuestas filosóficas y antropológicas, sociales y éticas-políticas, teológicas y espirituales (Mora Galiana, 2008, pp. 100-130).

Tales como la promoción de unas personas para y con los demás, al servicio del bien más universal, de la solidaridad y de la justicia con los pobres. Unas personas religadas a la realidad humana, social e histórica que van conociendo, capacitando y posibilitando, transformando

y trascendiendo, a esta realidad; la van humanizando, revirtiéndola en la justicia y esperanza con los pobres de la tierra. El protagonismo y la vida, la dignidad y los derechos humanos de toda persona, la liberación de los pueblos crucificados por la injusticia: son siempre el signo de los tiempos; la clave en la realidad educativa, social e histórica, y se han de encarnar e historizar en dicha realidad.

Se trata de realizar un conocimiento *e inteligencia sentiente, sentimental y ética, compasiva, social e histórica* (Vázquez Borau, 2010, pp. 7-40). La contemplación e inteligencia en el amor, en la misericordia y acción por la paz, reconciliación y justicia liberadora con los pobres. Es un proceso epistemológico, de discernimiento y praxis conformado en:

- El hacernos cargo de la realidad. Con un ver o mirada de amor compasivo, desde el “principio misericordia”, el conocer globalmente con las mediaciones socio-analíticas de la ciencias humanas o sociales, de la filosofía y el pensamiento.
- El cargar con la realidad. Juzgar o valorar (discernir) y asumir de forma compasiva-solidaria los sufrimientos e injusticias, las luchas o proyectos emancipadores y esperanzas de los pobres, de los pueblos crucificados por la opresión.
- El encargarse de la realidad, el actuar transformadoramente con los pueblos y la sociedad civil, con los movimientos sociales y ciudadanos o populares. Con la utopía y anuncio del amor fraterno, de la paz y justicia con los pobres; inter-relacionado inseparablemente, a la vez, con el profetismo y denuncia que lucha contra todo mal, relación o estructuras opresoras.
- En el fondo, es el dejarse cargar por la realidad, acoger el don de la realidad y de la vida, del Otro y los otros, de la solidaridad y de la justicia liberadora con los pobres.

Se trata de realizar la *civilización del trabajo y de la pobreza*, en el compartir solidario de la vida, los bienes y las luchas por la justicia con los pobres; frente a la civilización del capital y de la riqueza, del ser rico que no es humano ni ético. Contra el tener por encima del ser solidario, la propiedad y el beneficio que se antepone, de forma injusta, a la solidaridad, necesidades y dignidad de los trabajadores, de las personas y pueblos. Toda una alternativa al capitalismo que es el que domina y

que, por naturaleza, es inmoral e inhumano. Ya que no trae la justicia social-global ni ecológica, no lleva a la ética universal. Tal como nos mostraba todo esto Ellacuría. Con un desarrollo humano y ecológico, liberador e integral que va promoviendo las capacidades y posibilidades de las personas o pueblos. La libertad y la igualdad, la humanización y felicidad en el compartir, en el servicio y lucha por la justicia.

Los jesuitas mártires de la UCA y L. Proaño nos muestran así una vida espiritual y ética. La experiencia del Dios del amor, de la vida y de los pobres en el seguimiento de Jesús y la conversión a su proyecto. El Reino de Dios con su amor, paz y justicia con los pobres para realizarlo en la historia. Ellos expresan la vida teologal de la fe, del amor en la justicia liberadora con los pobres y de la esperanza que promueve la vida en plenitud. La vida plena y eterna que vence a todo mal, injusticia y muerte. En contra de la geopolítica de la desesperanza, del no se puede cambiar la realidad y el mundo, del no se puede hacer nada. Todo lo anterior es la memoria y el legado de estos mártires. Para otra educación y universidad posible, más solidaria, más justa y liberadora frente a todo poder que esclaviza u oprime. Y así, todo ello, nos lo está enseñando igualmente el Papa Francisco.

Bibliografía

- Álvarez, P. (2002). *Comunidades de solidaridad*. Bilbao: Mensajero.
- _____. (2008). *La investigación social en el horizonte de la misión de las obras sociales de la Compañía de Jesús*, disponible en: http://www.centroellacuria.org/temas_de_actualidad/la_investigacion_social.html
- Cabarrús, C. (2002). *Cuaderno de bitácora para acompañar caminantes*. Bilbao: Desclee.
- Castells, J.M., Hurtado, J., Margenat, J. M. (Eds.) (2005). *De la dictadura a la democracia. La acción de los cristianos en España (1939-1975)*. Bilbao: Desclee.
- Camacho, I. (2001). *Doctrina social de la iglesia*. Bilbao: Desclee.
- Codina, V. (2005). *Claves para una Hermenéutica de los Ejercicios*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Congregaciones Generales de la Compañía de Jesús (2009). *Colaborar en el corazón de la misión*.
- Chercoles, A. (1994). *La afectividad y los deseos en los ejercicios espirituales*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Díaz, C. (2002). *¿Qué es el personalismo comunitario?* Madrid: Mounier.
- Díaz Salazar, R. (2001). *Nuevo socialismo y cristianos de izquierda*. Madrid: HOAC.
- Domínguez, C. (2003). *Psicodinámica de los ejercicios ignacianos*. Bilbao-Santander: Mensajero- Sal Terrae.
- Estrada, J.A. (1997). *La espiritualidad de los laicos*. Madrid: Paulinas.
- González Faus, J. I. (2005). *Vicarios de Cristo, los pobres en la teología y espiritualidad cristianas*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- _____. (2011). *Adiestrar la libertad. Meditaciones de los Ejercicios de San Ignacio*. Santander: Sal Terrae.
- García, J. A. (2011). *Ventanas que dan a Dios. Experiencia humana y ejercicio espiritual*. Santander: Sal Terrae.
- Izuzquiza, D. (2005). *Rincones de la ciudad: orar en el camino fe-justicia*. Madrid: Narcea.
- Laboa, J. M. (2011). *Por sus frutos los conoceréis: Historia de la caridad en la Iglesia*. Madrid: San Pablo.
- Libanio, J. B. (1998). *Discernimiento y mediaciones sociopolíticas*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.

- Maceiras, M. (Ed.) (2002). *Pensamiento filosófico español I*. Madrid: Síntesis.
- Margenat, J. M. (2011). *La educación de los jesuitas*. Madrid: PPC.
- Martínez, J. L. (2012). *Moral social y espiritualidad*. Santander: Sal Terrae.
- Melloni, J. (1990). *Ignacio de Loyola: un mistagogo de la justicia*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Mollá, D. (2012). *Espiritualidad en la acción social*. Bilbao: Mensajero.
- Mora Galiana, J. (2008). Ellacuría, filósofo de la liberación. Madrid: Nueva utopía.
- Proaño, L. (1977). *Creo en el hombre y la comunidad*. Bilbao: Desclee.
- _____ (1993). *Educación liberadora*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Quinzá, X. (2011). *Ordenar el caos interior. Una propuesta espiritual*. Santander: Sal Terrae.
- Rambla, J.M (1997). *Ignacio de Loyola, seglares y jesuitas*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Ruiz Pérez, F. J. (2000). *Teología del camino: Una aproximación antropológico-teológica a Ignacio de Loyola*. Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae.
- Rodríguez, J.M. (2010). *Ignacio de Loyola, nunca solo*. Madrid: San Pablo.
- _____ (2011). *En compañía de Jesús: los jesuitas*. Santander: Sal Terrae.
- Renau, J. (1989). *Irrenunciabes utópicos en la educación*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- _____ (1992). *Formación social y proyecto de sociedad*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Sorge, B. (2008). *Introducción a la doctrina social de la iglesia*. Valencia: Edicep.
- Tejera, M. (1999). *El dinero en los Ejercicios*. Manresa N° 71, 249-268.
- VV. AA (2011). *Tradición ignaciana y solidaridad con los pobres*. Bilbao: Mensajero.
- _____ (2012). *Mística y compromiso por la justicia*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Vázquez Borau, J. L. (2010). *La inteligencia espiritual*. Bilbao: Desclee.

Padres emprendedores

Segundo Toledo C.¹
segundotoledoc@hotmail.com

Mirian Arcentales F.²
mirianarcentales66@gmail.com

Introducción

El presente trabajo da a conocer una actividad que se viene realizando en la Unidad Educativa Agronómico Salesiano de Uzhupud-Paute. Allí demostramos que los establecimientos educativos no sólo son lugares de prácticas y estudio para estudiantes en edad escolar y colegial sino que, al contrario, lo hemos convertido en lugar de encuentros y aprendizajes de padres de familia que, en muchos casos, nunca pensaron sentarse y recibir clases (padres iletrados) o aprender cosas nuevas en el caso de los profesionales.

En otros establecimientos educativos no hemos encontrado una experiencia similar, con propuestas de aprendizajes y la participación de la totalidad de padres de familia. Compartimos nuestro trabajo con la esperanza de poner un granito de arena para el bienestar de nuestros “clientes estrella”, los Padres de Familia.

El inicio

Frecuentemente la institución recibe a padres de familia que solicitan baja de pensión o una beca para la/él estudiante porque no están

1 Magister en Gestión Educativa, Pastoral Juvenil, y Doctor en Ciencias de la Educación. Trabajo en el Agronómico Salesiano de Paute.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en la Unidad Educativa “Agronómico Salesiano”, Paute, Azuay, Ecuador.

en posibilidades de costear los gastos de colegiatura, ya sea porque perdieron el empleo, porque el padre se olvidó de sus hijos, por ser madre soltera a quien no le alcanza el sueldo que recibe o porque tienen varios hijos a quienes mantener. Toca aplicar entonces la base del pensamiento cristiano: “La Parábola del buen Samaritano”³.

El problema presentado, no es reciente ni pasa solo en nuestro establecimiento educativo. Lleva años sin solución, pese a que Municipios, Consejos Provinciales y el propio Estado realizan múltiples proyectos invirtiendo cantidades altas de dinero y, en ocasiones, sin resultados halagadores.

Por tal motivo, decidimos emprender el proyecto con la convicción de cambiar el rumbo económico de sus vidas y mejorar el rendimiento educativo de nuestros jóvenes, con una buena dosis de bienestar en el hogar.

Desde la parte Salesiana

La Unidad Educativa Agronómico Salesiano, regentada por la Sociedad Salesiana en el Ecuador, toma como referencia los lineamientos del Ministerio de Educación y las directrices dadas desde el Consejo Nacional de Educación Salesiana (CONESA), cuyo organismo presenta una rica historia de trabajo y planificación educativa. Así lo prueba, la afirmación que se encuentra en el Proyecto Innovador de Educación Salesiana –PIES; citado en el libro del (CONESA, 2004). “La educación Salesiana en el Ecuador es de calidad porque sus procesos educativo pastorales son integrales y significativos” (p. 58). Se propone para esto cinco estrategias: “mejoramiento del planeamiento educativo, actualización e integración del currículo, potenciación de los procesos de información conjunta-permanente, desarrollo de procesos contextualizados de pastoral juvenil, en clave vocacional, cuidando la integralidad de la educación salesiana para responder de manera pertinente a las necesidades de desarrollo del país” (p. 59), teniendo en cuenta dentro de las necesidades el trabajo con padres de familia y representantes de nuestras instituciones.

3 Gráfico tomado de: <http://sermonescristianos.blogspot.com/2011/11/parabola-del-buen-samaritano-animacion.html>

Luego, el Proyecto de Innovación Curricular Salesiano tiene como eje vertebrador la formación humana, cristiana y científica de las personas. Sobre la última de las nombradas se manifiesta que: “está en función de la formación de las mentes críticas y creativas. Esto requiere: desarrollo de la inteligencia y la creatividad; formación en la investigación científica y técnica, apropiación y construcción del conocimiento” (p. 24), que se ajusta a la propuesta de “Padres Emprendedores”.

Por otro lado, si hablamos de las cuatro dimensiones que contempla la educación salesiana, (Evangelizadora, Asociativa, Educativa-Cultural, Vocacional) , encontramos entre ellas, la asociativa, que hace referencia a “Iniciar en el compromiso social, educando en la responsabilidad del bien común” (CONESA, 2004, p. 26) luego en la dimensión vocacional y dentro de los propósitos tenemos “formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida” (p. 28). De ahí que, una primera innovación⁴ se ha de aplicar en nuestra planificación pensada en los niños, jóvenes y en los padres o representantes de nuestros estudiantes.

La educación, vista de esta manera, está centrada en la persona y al ser una institución católica se inspira en la palabra de Dios como fuente de sabiduría, asegurando en el estudiante su desarrollo integral que comprende valores, estudio, trabajo, una trilogía que se utiliza dentro de este proyecto, tanto en lo referente al trabajo de competencias como también en los emprendimientos (Padres Emprendedores).

Padres Emprendedores Agronómico Salesiano y su influencia en los cantones de Paute y Gualaceo

La gestión educativa busca por todos los medios mejorar rendimientos, lograr aprendizajes, enmendar, buscar información que lo lleve al análisis de una situación, la cual a través de cifras e indicadores dejará dibujado el terreno en donde se realizarán propuestas encaminadas a un mejoramiento en el campo de los emprendimientos y competencias.

4 Primera innovación: El Agronómico Salesiano convertido en un centro de aprendizajes para niños, jóvenes y sus representantes o padres de familia.

Para identificar la influencia de la institución educativa en la zona y ver la utilidad del proyecto nos hemos valido de datos proporcionados por municipios y sus oficinas encargadas de llevar estadísticas, que nos revelan cifras importantes al momento de demostrar el trabajo realizado, pues luego de veinte y cinco años de labor en la parroquia Uzhupud con estudiantes del cantón Paute y Gualaceo mayoritariamente, veremos que los logros han sido buenos, y creemos que fue solo el comienzo de una serie de aspiraciones a ser realizadas.

Después de todos estos años y luego de haber efectuado este cambio domiciliario ya se tienen resultados de nuestra presencia en la zona de Paute. Se puede constatar que un 15% de egresados trabaja en sus fincas, en empresas afines al área agropecuaria y se van revitalizando las unidades productivas y el comercio. También se constata que el 36% de los bachilleres continúan exitosamente la educación superior en las especialidades de Agronomía, Veterinaria y Medio Ambiente.

La influencia de los egresados en la vida económica de Paute, en el campo profesional o empresarial, se puede apreciar en el siguiente cuadro :

Cantón Paute

Mantenimientos	Porcentaje
Alimentación	31,1%
Bares y soda bares	
Comida rápida	
Restaurants	
Molinos	
Mecánica	27,0%
Mecánicas industriales	
Talleres de mecánica automotriz	
Vulcanizadoras	
Talleres eléctricos	
Agroindustria	16,2%
Almacenes agropecuarios	
Viveros	
Asesoría técnica	
Servicios veterinarios	

Otros	5,4%
Compañías florícolas	
Embotelladoras	
Estación de servicios o gasolineras	
Latonerías	
Total	100%

Fuente: Información proporcionada por el Ilustre Municipio de Paute, año 2010.

Las empresas, que mayor número de puestos de empleo ofrecen, son las plantaciones de flores ubicadas en la zona y son las que más solicitan la presencia de bachilleres agrónomos; sin embargo, lo que buscamos son mejores días para los estudiantes, quienes no deben quedarse solo con un sueldo básico, sino con aspiración a más conocimientos y al frente de su unidad productiva.

Es importante notar la influencia del Agronómico en la sociedad, si eso se consiguió con los estudiantes, ¿Por qué no hacerlo con los padres de familia?

Realidad social del entorno

Para conocer donde nacen estas ideas de emprendimientos y enseñanza de oficios y como se fue construyendo las propuestas debemos trasladarnos al siglo anterior. Con base en el seguimiento realizado y la comparación con la época actual, se observa que la sociedad ha cambiado su forma de pensar, así como en las aspiraciones de los ciudadanos. Ello se constata en el Plan Estratégico Institucional de la UE Agronómico Salesiano –PEI- (2015) que “en la segunda década del siglo XXI, cuando más se necesita de la agricultura, ganadería y emprendimientos productivos, es cuando los padres de familia están abandonados mayoritariamente en los centros urbanos. Luego el campesino se decepcionó y se cansó de utilizar ingentes recursos en sus cultivos, sin sentir la seguridad de recuperar su inversión” (p.80) y el padre de familia que vive en la ciudad se cansó de buscar trabajo en todos los campos sin resultados positivos.

Por ello, la institución ha considerado que es hora de ofrecer al padre de familia de nuestros estudiantes, nuevas herramientas, realizar propuestas para ayudarles a convertirse en sujetos emprendedores

que diseñan sus proyectos productivos, que enfrentan exitosamente las circunstancias adversas, y así no pasen a engrosar la fila de los desempleados sino que ellos generen empleo.

Por estos motivos, se considera urgente y necesario que la Educación Técnica Agropecuaria no sirva solo para la enseñanza de los jóvenes sino al contrario lo traslademos también a los padres, quienes pueden utilizar las instalaciones para aprendizajes en las distintas áreas, talleres y plantas productivas; favoreciendo, así, la realización de experiencias en la elaboración de proyectos que sean factibles, ofreciendo orientaciones en márketing, ventas y emprendimientos, para la realización de una inversión eficiente y minimice hasta donde sea posible las pérdidas y genere ganancias desde una eficaz realización de los distintos emprendimientos productivos. Sin embargo, no es suficiente tener un buen proyecto escrito, ejecutar las actividades de manera eficiente, eficaz y productiva; es necesario reflexionar en forma permanente sobre la experiencia que se está realizando en el Agronómico Salesiano en donde no solo se les enseña el valor dignificante del trabajo sino se les concientiza sobre el hecho de tener en sus manos el futuro alimenticio de nuestra patria y que el padre de familia es parte fundamental en el andamiaje educativo y a él está dirigido también nuestro pensamiento, nuestros proyectos y nuestro esfuerzo.

Historia del proyecto

La parábola ya mencionada nos habla de ayudar al prójimo, de ayudar al hermano. Por ello, como colegio católico, buscamos dedicar nuestro esfuerzo a nuestros hermanos con el proyecto “Padres Emprendedores”.

Luego de algunos años como Agronómico Salesiano y sin encontrar una solución al problema ya mencionado, nos percatamos que existían padres de familia con algún tipo de negocio o conocimientos que no tenían recursos para poder preparar sus productos, otros tenían sus productos pero no encontraban los lugares adecuados de ventas y un tercer grupo que no tenía dinero y tampoco contaba con alguna habilidad o conocimiento para poder emprender.

Por tanto comenzamos con un trabajo con los dos primeros grupos dándoles la oportunidad de participar en la “Feria Agropecuaria” organizada por el Centro Agrícola Cantonal de Cuenca en noviembre

de 2013. Aquí, se les agrupó a los padres de familia, de acuerdo con su especialidad o producto y se les dotó de un espacio en el stand del Agronómico Salesiano, en donde cada uno de ellos y durante cinco días vendió sus productos bajo el nombre de “Gastronomía pautena”. Este fue el inicio del “Proyecto Padres Emprendedores”.

Una experiencia exitosa en todo sentido: Los padres de familia realizaron buenas ventas, el stand del Agronómico contó por primera vez con un lugar en donde se ofrecía alimentos preparados por padres de familia y ellos, a su vez, también se sentían más identificados con el trabajo y esfuerzo de la institución.

Luego de esta primera experiencia, tuvimos un número creciente de padres de familia que pedían la oportunidad de participar con nosotros en las distintas ferias. Así, en fiestas de la institución, el 30 de enero, tuvieron una nueva oportunidad.

Para el 2014 se multiplicaron las peticiones. Llegó el momento de realizar una nueva prueba. La oportunidad a padres por separado no nos llevaría a nada, ya que el grupo de beneficiados, sería siempre el mismo. Por tanto y tomando en cuenta un dato en el que se manifiesta que solo el 5% de productores trabaja de forma asociada, se constata una de las causas por las que son explotados y los precios de sus productos no alcanzan cifras razonables.

Para la feria del 2014 se trabaja con el Comité Central de Padres de Familia, quienes aceptan llevar a cabo una nueva experiencia, a través del trabajo en equipo, cuyos resultados mejoraron notablemente, pues sus ganancias fueron de 1 800 dólares en tres días de ventas.

La experiencia, al haber pasado su período de prueba, con muy buenos resultados, merecía replicarse pero a un nivel macro, por esta razón se empieza a diseñar un plan de enseñanza en el que participen todos los padres de familia del colegio, sin excepción alguna.

La propuesta contó con la acogida deseada: los padres asistieron mayoritariamente, se cuidaron de no llegar atrasados y participaron activamente en cada evento.

Fue el momento entonces de lanzarnos a la tercera parte del proyecto. Se inscribió a todos los padres de familia como alumnos del plantel, se alcanzó un número que bordea los 700 “Estudiantes Sénior”, quienes tienen su carné estudiantil, su libreta de calificaciones con cuatro escalas: 10, todo bien; 9, que implica un buen trabajo; 8, significa,

falta por mejorar y 7, incumplimiento total. No existe el cero para que el padre no se desanime.

Se realizaron las programaciones, las prácticas a ser enseñadas, los ítems a ser calificados, horarios, encargados, maestros de las asignaturas prácticas, convocatorias, fechas de reuniones de la primera feria, de los supletorios y promedios finales.

El proyecto y sus objetivos

Objetivo general

Lograr que el Agronómico Salesiano sea el primer colegio del país en formar padres emprendedores, quienes con los aprendizajes logrados en la parte técnico productiva, solucionen de alguna manera sus problemas económicos, para su bien y el de sus hijos, mejorando rendimientos y bienestar estudiantil.

Objetivos específicos

- Formar padres emprendedores, que vean en la actividad agropecuaria una alternativa para solucionar problemas económicos.
- Mejorar el estilo de vida de los padres y representantes que tienen a sus hijos en nuestro establecimiento.
- Demostrar que con pocos recursos y una gran dosis de entrega institucional se puede cambiar el futuro de los estudiantes en el campo económico, educativo y bienestar estudiantil.
- Contar con padres de familia que por los resultados obtenidos apoyen el proyecto educativo del Agronómico Salesiano.
- Llevar el proyecto a otras instituciones educativas, estatales o particulares, con el fin de aportar al mejoramiento de la matriz productiva de nuestra provincia y el país.
- Motivar al padre de familia o representante a que continúe en la búsqueda de nuevas metas, nuevos retos, que los lleven al éxito en su proyecto productivo o micro empresa.

Logros y resultados que el proyecto pretende alcanzar en el orden cualitativo

Con el proyecto se pretende que los padres o representantes de los estudiantes:

- Estén conscientes de que la actividad que realizan es pionera a nivel nacional.
- Se concienticen de que el proyecto puede cambiar su estilo de vida y la de sus representados, en el campo económico y pedagógico.
- Apoyen el proyecto educativo productivo del Agronómico Salesiano.
- Difundan en otras instituciones la experiencia lograda en el Agronómico Salesiano y colaboren con colegios o instituciones que desean conocer y participar del proyecto.
- Se motiven y se dispongan a enfrentar la vida con ojos de esperanza y fe en el futuro.
- Piensen en cooperativismo o asociatividad para mejorar proyectos o producción.
- Crean en sus capacidades y valores.

Además, anhela que los estudiantes miren a sus padres o representantes como un ejemplo de esfuerzo y superación en pos de la excelencia productiva y comercial.

Logros y resultados que el proyecto pretende alcanzar en el orden cuantitativo

- Pretende que el 100% de asistentes al programa “Padres Emprendedores” esté capacitado para futuros emprendimientos.
- Que el 100% de estudiantes de nuestra institución vea en sus padres o representantes un ejemplo a seguir dentro del campo educativo.
- Que el 100% de estudiantes con dificultades económicas encuentre en el proyecto una alternativa para mejorar aprendizajes e ingresos familiares.

- Que el 90% de padres o representantes de estudiantes que asiste a la institución, esté consciente de que no se requiere grandes recursos para realizar emprendimientos productivos.
- Que el 90% de los padres de familia o representantes de la institución, apoye el proyecto educativo del Agronómico Salesiano de manera especial a “Padres Emprendedores”
- Que el 30% de instituciones educativas, estatales y particulares conozca del proyecto y busque acercamientos con el Agronómico Salesiano, para realizar trabajos conjuntos en bien de los padres de familia, aplicando proyectos productivos.
- Que el 100% de los grupos de emprendimientos participe en las ferias de “Padres Emprendedores” que se realizarán durante el año lectivo.

Actividades para el año lectivo 2015 -2016 (muestra)

Responsables:

Autoridades del Agronómico Salesiano (Rector y Vicerrectora).

Secretaría de Educación Sénior.

Comisión Pedagógica de Padres de Familia.

Tutores.

Mes	Semana	Día	Horas
Agosto: 17 -31	Matrícula de padres de familia en cada uno de los proyectos productivos propuestos.		08H00 a 16H00
Septiembre: 1-30	Formación de grupos de prácticas, reuniones de motivación, entrega de carnets a los “estudiantes sénior”	29	14H00 a 15H00
Octubre	Entrega de los primeros informes a secretaria de Educación Sénior (asistencias y atrasos a la reunión)	19-26	08H00-16H00

Noviembre	Preparación de material. Reunión de la comisión de Educación Sénior. Inicio de los cursos: Quesos Bovinos	Del 2- al 20 26-27 Sábado 28 Lunes 30	08H00-16H00 09H00 08H00 a 12H00 13H00 a 17H00 08H00 a 22H00
Mes	Semana	Día	Horas
Diciembre	Inicio de actividades, curso de elaboración de: Quesos Cuyes Guitarra Quesos Cuyes Cárnicos Porcinos Farináceos Yogurt Cárnicos Farináceos Tractores Mecánica Industrial	Sábado 5 Sábado 5 Sábado 5 Sábado 12 Sábado 12 Sábado 12 Sábado 12 Sábado 12 Sábado 19 Sábado 19 Sábado 19 Sábado 19 Sábado 19	08H00-12H00 13H00-17H00

Beneficiarios y participantes

Los beneficiarios son los 700 padres de familia o representantes de los estudiantes que se educan en el Agronómico Salesiano (desde Educación Inicial a Tercero de Bachillerato).

- Edades: de 23 años en adelante.
- Nivel educativo: Desde padres analfabetos a padres con tercer nivel y maestrías.
- Procedencia: 60% zona rural-40% zona urbana.
- Clase social: mayoritariamente clase baja.
- Por ubicación escolar del hijo o representado: 144 Básica, 296 Básica Superior, 260 Bachillerato.

Evaluaciones de los resultados

Los resultados relacionados con los beneficios y ventajas del trabajo realizado en la formación de padres emprendedores, tiene dos etapas: la primera, la que va entre 2013 y 2014; y, luego, la que al momento se viene desarrollando, de la que se puede realizar una proyección hacia el futuro.

A través de Harvard Business Review (1999) sabemos que “muchos emprendedores que han alcanzado el éxito dedican poco tiempo a la investigación y al análisis” (p. 65).

Es nuestro caso, ya que la investigación, lo reemplazamos por las experiencias y aciertos, que a la vez fueron incluidos dentro del proyecto.

Los beneficios de esta actividad han sido halagadores, podemos decir que se obtuvo aspectos positivos como:

- a) Experiencias en micro proyectos con beneficios tanto para el estudiante sénior como para el establecimiento.
- b) Fomentó la capacidad investigativa del estudiante sénior dejando abierta la posibilidad de nuevos emprendimientos relacionados con el área o similares.
- c) Se despertó la atracción por los negocios y producción.
- d) Toma de conciencia sobre la duración y la espera que requiere la realización de las metas y los sueños. Que unos son realizables y otros no. Que el éxito exige compromiso.
- e) Como resultado de los trabajos descritos la institución ya cuenta con una experiencia aplicable, no sólo dentro del establecimiento, sino fuera de él, como por ejemplo en las otras instituciones, comunidades, municipios, prefecturas, etc.
- f) Los proyectos fueron visitados y conocidos en las ferias por estudiantes y agricultores que se beneficiaron de la experiencia, pero también el establecimiento se benefició de los comentarios y sugerencias dejado por cada uno de los visitantes, en temas como emprendimientos de padres de familia, aprendizajes técnicos y otros.

Elementos de calidad

Toda experiencia deja aprendizajes y esta no fue la excepción, porque es sabido que la información, el conocimiento y las competencias laborales, se convierten en la materia prima principal para que el estudiante sénior sepa transformar el conocimiento en una herramienta de progreso social que contribuirá en cada uno de los espacios de producción y aprendizajes.

En el campo de los emprendimientos productivos, el Mineduc en relación a Organización y Gestión de Unidades Educativas de Producción (2010) manifiesta: “los emprendimientos productivos son parte primordial de la Reforma, por tanto, deben desarrollarse en los colegios de bachillerato técnico, pues son escenarios ideales de aprendizaje en los que se puede consolidar su formación técnica” (p. 8). Como se manifestó, una novedad del proyecto está en utilizar todos los espacios entregados por el Estado para el aprendizaje de la niñez y juventud. Ahora lo utilizamos también para la educación sénior.

El proyecto lleva capacitados al momento un 85% de estudiantes séniores; la meta de este año son los 700 padres de familia y para eso dedicamos nuestro esfuerzo diario teniendo presente la idea de Harvard (1999 p.147): “la clave para convertir una buena idea en un buen negocio nos da la gestión cotidiana de la empresa”.

Por tanto, se ha contribuido a la formación de padres de familia, con ingenio, espontaneidad y dinamismo; saben que su triunfo dependerá de su capacidad, creatividad y disposición para el cambio; saben evaluar su estado financiero, los posibles riesgos que pueden correr con la inversión teniendo presente que “las empresas pequeñas suelen ser más prometedoras que las grandes en el aspecto financiero” (íbid, p. 80).

La institución educativa forma estudiantes séniores, preparados para emprender, aunque son los directores y jefe de proyectos quienes los guiaron y guían en el proceso, buscando la información suficiente antes de lanzarse al reto. En el camino solucionan problemas, resuelven conflictos; dicho de otro modo, pensamos que nuestros estudiantes sénior “son buscadores de retos y mientras más los resuelven, más los quieren agregar a sus vidas” (íbid, p. 148).

No aseguramos que en todo establecimiento puede ejecutarse el proyecto ya que los emprendimientos y proyectos “se mueven de acuer-

do a los ambientes en los que son ejecutados; pueden ser estos favorables o desfavorables para la consecución de sus metas y problemas de una determinada área o sector” (Tobón, 2006, p. 14).

Actividades y hechos más relevantes

Existen establecimientos a los que difícilmente los padres de familia asisten a las reuniones de fin de quimestre, otros que tienen dificultad para que asistan a algún evento programado, sin embargo nosotros estamos logrando que poco a poco los padres de familia o representantes asistan más seguido a la institución.

Es difícil realizar una actividad con un número alto de padres de familia o representantes, pero el proyecto alcanza números importantes de asistentes a cada una de las prácticas:

- 700 padres o representantes matriculados y con carné de estudiante sénior.
- Los padres se dan cuenta que existen múltiples oportunidades de emprendimiento.
- Se relacionan e intercambian experiencias productivas.
- Hacen nuevos amigos.
- Propician reuniones grupales para trabajar en proyectos de interés común.
- Manejan un material básico de la asignatura que se inscribió, sin importar nivel educativo (la comisión pedagógica da ayuda a padres de familia con dificultades de lectura y escritura).
- Seleccionan los contenidos de las asignaturas escogidas para transformarlas en proyectos productivos.
- Coordinan con los docentes asignados para colaborar en los aprendizajes, actividades, lugares y espacios para realizar estos proyectos en el ciclo de aprendizajes.
- Coordinan con los directores de cada uno de los proyectos la marcha y desarrollo de los mismos y preparan su stand.
- Coordinan juntamente los directivos, comisión pedagógica y maestra, las actividades de exhibición y mercadeo del producto de cada uno de los proyectos.
- Coordinan con el departamento financiero asuntos relacionados con comercialización y marketing.

- Se interesan por nuevos aprendizajes y nuevos retos.
- Mejora su autoestima.

Entendemos que el proyecto es un “conjunto de actividades interdependientes orientadas al logro de un objetivo, en un tiempo determinado que implica la asignación de unos recursos idóneos para la consecución de un fin prefijado” (ME, 2010, p. 83), los docentes guías ayudaron y ayudan a los padres de familia o representantes a determinar la finalidad, a prever los resultados, analizar las posibilidades reales del proyecto para convertirlo en carta de presentación al momento de buscar socios estratégicos especialmente para lograr el soporte financiero y emprender negocios individuales o en grupos.

Conclusiones

La trascendencia de ser educador salesiano hace de su vida un servicio para “favorecer en cada joven un proceso de crecimiento personal y social que le conduzca a la plena madurez humana, que lo haga protagonista de su propia vida, capaz de acoger el misterio que lo envuelve y de buscar su significado” (CONESA, 2004 p. 45), esto lo transformamos en el ideal para realizar el proyecto Padres Emprendedores y lo llevamos a cabo con éxito.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, la institución ha mantenido en forma comprometida el propósito de formar estudiantes emprendedores que diseñen proyectos productivos, que enfrenten exitosamente las circunstancias adversas y generen fuentes de trabajo.

Para formar a los padres desde esta orientación técnica no basta enseñarles a conocer buenos proyectos y ejecutarlos de manera productiva sino sobre todo a ayudarlos a tomar conciencia del valor del emprendimiento y a trabajar de una manera cooperativa. Estos son los logros del proyecto.

El mercado es el principal reto, no sólo para los estudiantes sino para todo productor, pues debe enfrentarse al cliente y ser capaz de negociar y persuadir con criterios, aquello que ha producido. Ellos son quienes buscan el producto, son clientes, consumidores reales y potenciales, y son a ellos, a los que se enfrentaron, enfrentan y enfrentarán continuamente nuestros padres para poder ofrecerles sus productos. Posiblemente no todos logren su objetivo pero de los que ya lo realiza-

ron se dieron cuenta que el emprendimiento es posible sin importar la edad ni la clase social.

No todos podrán emprender, pero al menos sabrán que es posible si se lo proponen; no todos podrán ser excelentes vendedores, pero sabrán que dentro de su grupo existe alguien con esa habilidad y con quien tiene que asociarse.

No todos podrán producir, pero también sabrán que si trabajan en grupo alguien de ellos lo podrá hacer “No todos sirven para todo, pero todos sirven para algo”.

El emprendimiento es el camino, el trabajo en grupo es el camino y nosotros solo les alumbramos en el recorrido. Tenemos éxito en el proceso, mas sólo el tiempo dirá si valió la pena el sacrificio.

Autoapreciación

Tanto el personal directivo como docente requieren de preparación permanente porque deben asumir nuevos roles en el desarrollo de experiencias enseñanza aprendizaje. Este movimiento sostenido, que además implica técnicas, métodos, currículo, es el que garantiza una educación de calidad. Vale decir que en educación también es válido el hecho de caminar con los tiempos, la significatividad, sus cambios y metas. El trabajo con padres no es igual al trabajo con los jóvenes, por tanto requerimos seguir aprendiendo.

El proyecto exige la participación de un maestro bien preparado, para garantizar calidad en el proceso, por tanto, no debe olvidar la motivación con videos que inciten a la reflexión, a la participación, al análisis entre los asistentes. Los padres llegan cansados a la práctica, entonces no está por demás un video o una actividad que capte su interés o atención.

El emprendimiento no es utilizado exclusivamente en el mundo de los negocios, pues la capacidad emprendedora aparece en toda actividad de la sociedad, ya sea en trabajo social, deportivo, individual u otros en los que de manera directa o transversal estemos dispuestos a utilizarlos. Es éste, otro de los motivos para sugerir que se aplique en los demás establecimientos.

El término “emprendedor” tiene su origen en la antigua palabra francesa *entrepreneur*, la cual ya se utilizaba en la Edad Media para designar a los comerciantes que asumían el riesgo ya sea del éxito o fra-

caso de un proyecto. La vida es un riesgo constante y prepararlos para enfrentarlos, debe ser un deber de todo educador, de tal manera que no solo se piense en negocios sino en formarlos para la vida. Por ésta razón se debe incluir dentro del currículo de todo sistema educativo la asignatura de Emprendimientos.

Los padres saben de los riesgos que esto implica, sin embargo, también se los debe enseñar a correr riesgos y nosotros lo hemos hecho.

Finalmente, el padre, representante o estudiante sénior del Agronómico aprendió, aprende y seguirá aprendiendo a ser emprendedor, a pesar del sacrificio que implique a directivos, maestros y colaboradores.

Los pequeños inconvenientes como atrasos a las clases, faltas justificadas o falta de recursos no son problemas y realmente mucho más son las alegrías de mirarlos producir, de verlos felices, de verlos con deseos de emprender.

Bibliografía

- Agronómico Salesiano. DOBE (2011).
Agronómico Salesiano. PEI (2015).
Harvard Business Review (1999). Queb World Bogotá, Colombia.
CONESA (2011). Proyecto Salesiano de innovación educativa y curricular.
Editorial
Dirección Provincial de Educación del Azuay. Departamento de currículo,
Cuenca.
Equipo Técnico de VVOB (2011). *Caminos pedagógicos hacia la calidad*. Quito-
Ecuador: Manthra Editores.
Ilustre Municipio de Paute (2010). Datos Ocupacionales Departamento de
Estadística del Municipio del Cantón Paute.
Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Componente de Fortalecimiento
Institucional de Educación Técnica, Eductrade, S.A.
Tobón, Sergio (2006). Material Audiovisual. Quito.e4r5t