

Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina

María Elena Ortiz E. / Carlos Crespo Burgos
Edgar Isch L. / Eduardo Fabara Garzón
(Coordinadores)



Universidad Politécnica Salesiana

Este libro es el resultado de la riqueza de los debates y reflexiones en torno a la cuestión docente en el contexto actual del país. Aborda temas tales como las políticas públicas para la profesión docente, los desafíos de la formación y profesionalización en el sistema educativo frente a las nuevas exigencias económicas y sociales del país y la región, pasando por los cambios más recientes que marcan los nuevos enfoques sobre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden, la diversidad cultural y el reconocimiento de los modos de ser y de vivir de los pueblos indígenas, cuyos principios son parte de la Constitución y que se lo denomina como “buen vivir”, expresando de esta forma la preocupación con la naturaleza como patrimonio y los procesos de descolonización. Estas son cuestiones que exigen nuevas perspectivas político-pedagógicas que, una vez más, colocan a los docentes en el centro de las políticas educativas.

La publicación de este libro sin duda contribuirá al crecimiento de esta apuesta que hace más de quince años viene estimulando el debate crítico y la producción sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Es con gran entusiasmo que acogemos esta publicación en el ámbito de Red Estrado y que sugerimos su lectura como una fuente importante y de referencia para los estudios y la investigación futura.

ISBN: 978-9978-10-225-1



9 789978 102251



RED ESTRADO



ABYA
YALA | UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA

*María Elena Ortiz E., Carlos Crespo Burgos,
Edgar Isch L. y Eduardo Fabara Garzón
Coordinadores*

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN ECUADOR Y AMÉRICA LATINA¹



2015

¹ Esta publicación recoge los trabajos presentados en II Seminario Nacional de la Red ESTRADO y III Encuentro Nacional de la Red KIPUS “Políticas públicas, trabajo y formación docente en el Ecuador”, realizado en Quito el 12 y 13 de junio 2014. Los marcados con (*) fueron presentados en el Seminario anterior de 2012.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN ECUADOR Y AMÉRICA LATINA

*María Elena Ortiz E., Carlos Crespo Burgos, Edgar Ish L., y Eduardo Fabara Garzón
(Coordinadores)*

Magaly Robalino Campos, Fabián Marcelo Vitarelli, Ángela Zambrano C., María Sol Villagómez, Rogerio Cunha de Campos, Miriam Gallegos Navas, María Inés Rivadeneira, Rafael Tejeda Díaz, Santiago González Melo, Nancy Cartuche, Manuel Tusa, Juan Agüinsaca, Wilman Merino, Walter Tene y Luciano Mogollón

1ra edición: ©Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA

Diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN UPS: 978-9978-10-225-1

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, septiembre de 2015

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Prólogo español.....	7
Prólogo portugués	11
Presentación	13

PRIMERA PARTE FORMACIÓN DE DOCENTES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas <i>Magaly Robalino Campos</i>	21
Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas* <i>Edgar Isch L.</i>	39
Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el Buen Vivir <i>Carlos Crespo Burgos</i>	51
La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento <i>Fabián Marcelo Vitarelli</i>	65
El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial <i>María Elena Ortiz E.</i>	83
Enfoque de la educación para el desarrollo sostenible en la formación docente en el Ecuador* <i>Ángela Zambrano C.</i>	99

Alternativas pedagógicas y educación intercultural. Una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores <i>María Sol Villagómez y Rogerio Cunha de Campos</i>	113
La educación inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir <i>Miriam Gallegos Navas</i>	127

SEGUNDA PARTE FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior <i>María Inés Rivadeneira</i>	143
Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario <i>Rafael Tejeda Díaz</i>	165
La formación de los profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: una experiencia en construcción <i>Santiago González Melo</i>	185
El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país* <i>Nancy Cartuche, Manuel Tusa, Juan Agüinsaca, Wilman Merino, Walter Tene</i>	203

TERCERA PARTE FORMACIÓN Y TRABAJO DE LOS DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador <i>Eduardo Fabara Garzón</i>	235
Una experiencia de elaboración participativa de perfiles de directivos de instituciones educativas públicas <i>Luciano Mogollón</i>	257

Prólogo español

Para nosotros es una enorme satisfacción presentar al público el libro *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y en América Latina*, que es una publicación compuesta por textos oriundos de discusiones realizadas en dos momentos de encuentros recientes de la Red Estrado en Ecuador¹, ellos son: el segundo y tercer seminario nacional celebrados en Quito, en los años 2012 y 2014, siendo que este último fue en conjunto con la Red Kipus.

Este libro es el resultado de la riqueza de los debates y reflexiones en torno a la cuestión docente en el contexto actual del país. Aborda temas tales como las políticas públicas para la profesión docente, los desafíos de la formación y profesionalización en el sistema educativo frente a las nuevas exigencias económicas y sociales del país y la región, pasando por los cambios más recientes que marcan los nuevos enfoques sobre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden, la diversidad cultural y el reconocimiento de los modos de ser y de vivir de los pueblos indígenas, cuyos principios son parte de la Constitución y que se lo denomina como “buen vivir”, expresando de esta forma la preocu-

1 La Red Estrado Ecuador se constituyó en el 2012. A igual que todas las Redes de América Latina, la Red Estrado Ecuador está conformada por un grupo de investigadoras e investigadores de diferentes universidades e instituciones relacionadas con la educación, quienes se vinculan académicamente para reflexionar, investigar y discutir sobre el trabajo docente en Ecuador y América Latina. Actualmente coordinan la Red: María Elena Ortiz Espinoza y María Sol Villagómez (Universidad Politécnica Salesiana (periodo 2014-2016)). Miembros: Carlos Crespo (CENAISE), Edgar Isch L. (Universidad Central), Eduardo Fabara (Universidad Andina Simón Bolívar) y Magaly Robalino (UNESCO).

pación con la naturaleza como patrimonio y los procesos de descolonización. Estas son cuestiones que exigen nuevas perspectivas político-pedagógicas que, una vez más, colocan a los docentes en el centro de las políticas educativas.

Los textos reunidos aquí aportan diferentes perspectivas sobre el mismo contexto con perspectivas teóricas muy convergentes, pero sobre todo, con el compromiso de comprender la realidad para transformarla. Ese sentido presente en esta obra refleja lo que ha constituido la experiencia de organización autónoma de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado²) en su más de 15 años de existencia.

La Red Estrado ha contribuido al desarrollo del debate político y de investigaciones sobre el trabajo docente en el contexto de América Latina a través del intercambio entre investigadores y las instituciones académicas y los sindicatos. En los últimos años, la Red Estrado pasó a contar con organizaciones nacionales de cada uno de los países que conforman la Red, lo que ha dado mayor solidez y capilaridad a esta experiencia. La base del trabajo realizado por la Red Estrado y se ha materializado en diversas publicaciones (libros, artículos y dossiers en revistas académicas), seminarios, investigaciones conjuntas, entre otros, ha sido el intercambio permanente entre los investigadores que lo integran. Estos intercambios se revelan en muy fructíferos momentos de intercambio de experiencias y la reflexión teórica sobre la práctica. Ha habido también momentos importantes de debates sobre la agenda po-

2 “La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO), se creó a fines de 1999, en la primera reunión del Grupo de Trabajo “Educación, Trabajo y Exclusión Social” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Rio de Janeiro (Brasil). La creación de esta Red estuvo vinculada con la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en varias instituciones, principalmente universidades y sindicatos” (www.redeestrado.org).

lítica y educativa de la región de América Latina, contribuyendo con la producción de un conocimiento autorreferencial sobre nuestra realidad. Los colectivos de investigadores que están organizados por país, forman una base sólida de conocimientos sobre las realidades nacionales, lo que potencializa aún más los intercambios establecidos a nivel regional en la Red Estrado.

Por lo tanto, la publicación de este libro sin duda contribuirá al crecimiento de esta apuesta que hace más de quince años viene estimulando el debate crítico y la producción sobre el trabajo docente en el contexto latinoamericano. Es con gran entusiasmo que acogemos esta publicación en el ámbito de Red Estrado y que sugerimos su lectura como una fuente importante y de referencia para los estudios y la investigación futura.

Dalila Andrade Oliveira y Myriam Feldfeber
Coordinación General de la Red Estrado

Prólogo português

Para nós é uma grande satisfação apresentar ao público o livro *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y en América Latina* que é uma publicação composta por textos oriundos de discussões realizadas em dois momentos de encontros recentes da Rede Estrado no Equador, são eles: o segundo e terceiro seminários nacionais realizados na cidade de Quito, nos anos de 2012 e 2014, sendo que o último foi em conjunto com a Red Kipus.

Este livro é assim, resultado da riqueza dos debates e reflexões entorno da questão docente no contexto atual do país. Aborda desde temas tais como as políticas públicas para a profissão docente, os desafios da formação e profissionalização no sistema educacional frente às novas demandas econômicas e sociais do país e da região, passando pelas mudanças mais recentes que marcam novas abordagens sobre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem, a diversidade cultural e o reconhecimento dos modos de ser e viver dos povos originários que, inclusive, inscreveram na Constituição do país o “bem viver”, expressando a preocupação com a natureza como patrimônio e os processos de descolonização. Essas são questões que exigem novas perspectivas político-pedagógicas que, mais uma vez, colocam os docentes no centro das políticas educativas.

Os textos aqui reunidos trazem diferentes olhares sobre o mesmo contexto com perspectivas teóricas muito convergentes, mas acima de tudo, com o compromisso de compreender a realidade para poder transformá-la. Esse sentido presente nesta obra reflete o que tem se constituído a experiência de organização autônoma da Rede Latino-

americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) nos seus mais de 15 anos de existência.

A Rede Estrado tem contribuído para o desenvolvimento do debate político e de investigações sobre o trabalho docente no contexto latino-americano por meio do intercâmbio entre pesquisadores e instituições acadêmicas e sindicais. Nos últimos anos, a Rede Estrado passou a contar com organizações nacionais próprias, o que tem atribuído maior solidez e capilaridade à esta experiência. A base do trabalho realizado pela Rede Estrado e que tem se materializado em diversas publicações (livros, artigos e dossiês em revistas acadêmicas), seminários, pesquisas conjuntas, entre outros, tem sido o intercâmbio permanente entre os pesquisadores que a compõem. Estes intercâmbios se revelam em momentos muito profícuos de troca de experiência e de reflexão teórica sobre a prática. Tem sido ainda, momentos de importantes debates sobre a agenda política e educacional da região latino-americana contribuindo com a produção de um conhecimento auto-referenciado sobre nossa realidade. Os coletivos de pesquisadores que se organizam por países, formam uma base sólida de conhecimento sobre as realidades nacionais, o que potencializa ainda mais os intercâmbios estabelecidos em âmbito regional na Rede Estrado.

Sendo assim, a publicação deste livro certamente contribuirá para o incremento desta aposta que há mais de 15 anos vem estimulando o debate crítico e a produção de conhecimento sobre o trabalho docente no contexto latino-americano. É com enorme entusiasmo que acolhemos esta publicação no âmbito da Rede Estrado e que sugerimos sua leitura como importante fonte e referência para estudos e pesquisas futuras.

Dalila Andrade Oliveira e Myriam Feldfeber
Coordenação Geral da Rede Estrado

Presentación

En los últimos veinte años muchos de los países de la región han puesto la mirada sobre los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes y de los directivos como uno de los aspectos clave de la calidad de la educación y por consiguiente de las políticas educativas.

Al mismo tiempo ha emergido en los últimos años una fuerte tendencia en Latinoamérica para colocar en debate y acción los nuevos enfoques y corrientes sobre la calidad de la educación como un derecho humano, en los cuales la profesión docente adquiere un rol de protagonismo educativo y social. Todo ello, en el marco de procesos sociales y políticos dirigidos a configurar sociedades democráticas bajo la emergencia de nuevos paradigmas de desarrollo.

Los estudios y evaluaciones han mostrado que las reformas educativas de los años noventa se caracterizaron por el escaso protagonismo de los docentes; ya que, en gran medida, fueron resultado de un proceso de inducción externa, convirtiendo a los docentes en simples ejecutores de currículos predeterminados.

A partir del nuevo marco constitucional y legal, Ecuador emprendió en los últimos años una fase de ‘transición’ marcada por la recuperación de la rectoría del sistema educativo por parte del Estado. En este contexto se formularon importantes políticas educativas que han conducido a concreciones como la creación de la Universidad Nacional de Educación, la implementación de estrategias de formación docente y desarrollo profesional, mecanismos de acompañamiento a las instituciones educativas, concursos para docentes y directivos institucionales,

entre otras, donde las regulaciones y procedimientos para su implementación han entrado en interacción con las dinámicas culturales de sus actores reales. La articulación de estos cambios, la participación y su eficacia se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores sociales, especialmente de los propios docentes.

Por ello, los capítulos en Ecuador de Estrado (Red de estudios sobre trabajo docente) y Kipus (Red Docente de América Latina y el Caribe) tomaron la iniciativa de organizar encuentros nacionales para contribuir al debate educativo en Ecuador en torno a los temas docentes, eventos que han tenido una presencia importante de investigadores, académicos, autoridades educativas, directores y docentes ecuatorianos cuyos trabajos y presentaciones se enriquecieron con los aportes de especialistas de otros países. El primer encuentro se realizó en mayo del 2012 y puso el foco en los Desafíos del trabajo docente, la investigación y el desarrollo sostenible y el segundo en junio del 2014 se orientó a las discusiones sobre Políticas públicas, trabajo y formación docente en el Ecuador.

La presente publicación recoge once trabajos presentados en el evento del 2014 con el aporte de tres trabajos del 2012, y tiene el propósito de aportar a la reflexión sobre las condiciones en que se realizan las reformas actuales y el lugar en que se encuentran los docentes dentro de estas dinámicas de implementación de cambios y nuevas regulaciones. Hay dilemas y retos que interesa identificar, evidenciar y debatir, desde interrogantes como ¿En qué condiciones se están realizando estas transformaciones?, ¿Qué tensiones o contradicciones pueden vislumbrarse entre las nuevas políticas y regulaciones educativas con las condiciones particulares en que van gestándose las prácticas de los docentes en los nuevos contextos de la desconcentración educativa e institucional?, ¿Qué encuentros y desencuentros se aprecian entre los discursos oficiales sobre la formación y el trabajo docente y las necesidades experimentadas por los docentes en el cotidiano de la escuela?

Los artículos que se presentan en este libro responden a estas preguntas desde diversos enfoques y entradas, en la medida en que las redes

ESTRADO y KIPUS intentan realizar sus contribuciones en el marco de espacios de encuentro abiertos a la diversidad y al debate plural. Los trabajos han sido organizados en tres secciones.

La primera sección, Formación de docentes y políticas públicas, aporta a través de varios artículos una mirada comprensiva de la profesión y el trabajo docente enfatizando en la necesidad de formular políticas docentes integrales, intersectoriales y de largo plazo considerando dimensiones cruciales en este momento como son: la inclusión, la diversidad y el desarrollo sostenible a partir de abordajes relacionados con el Buen Vivir, la descolonización y el compromiso político con la formación docente. El supuesto que orienta las reflexiones es que Buen Vivir refiere a un cambio de paradigma y no a simples modificaciones formales de contenidos, puesto que constituye una propuesta crítica frente al concepto clásico de desarrollo.

La segunda sección, Formación docente y educación superior, contribuye a las discusiones actuales que se están levantando en el Ecuador sobre el rol central de la educación superior para el desarrollo del país y la necesidad de cualificar a su cuerpo docente y, a la par, desarrollar un amplio horizonte sobre la interculturalidad y la diversidad, particularmente en el campo de la formación docente, con el reto de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos en diálogo con el conocimiento científico.

La tercera sección, Formación y trabajo de los directivos de instituciones educativas, destaca el valor central de este actor en la calidad de la educación y en un buen funcionamiento de las escuelas, como lo muestran recientes estudios publicados y que, sin embargo, han recibido poca atención por parte de las políticas y estrategias de formación y desarrollo profesional.

Con esta publicación, las redes ESTRADO y KIPUS aportan reflexiones para un debate sobre los profesionales de la educación, el cual en el Ecuador, como en muchos otros países, se ha convertido en centro

de discursos políticos y exigencias que ponen en cuestión sus prácticas y resultados en nombre de los objetivos nacionales de desarrollo y las metas previstas en el Plan Decenal.

Los marcos legales sobre el ejercicio de la profesión docente se están modificando, se impulsan estrategias de desconcentración del sistema educativo, se están implementando sistemas de evaluación y hay varios intentos para la renovación de los enfoques pedagógicos. Sin embargo, también se discute la coherencia de estos cambios con las matrices constitucionales y requerimientos del Plan del Buen Vivir y hasta dónde la operacionalización de estas políticas no estarían más cercanas a lógicas marcadas por el pragmatismo y la racionalidad técnica de las políticas educacionales que refuerzan, en el campo de la formación y trabajo de los docentes, principios exitistas de eficiencia, control, competitividad y meritocracia. Nociones que, por otra parte, están asociadas a determinadas comprensiones de calidad educativa que la han reducido al resultado que se obtienen en las mediciones de logro de aprendizajes en determinados niveles de la educación primaria, básicamente en matemática y lengua.

Estas discusiones adquieren pleno sentido en un momento en que la profesión y el trabajo docente transitan por procesos de transformación asociados a las reformas y proyectos educativos emprendidos en la mayoría de países latinoamericanos, que han derivado en nuevas regulaciones, responsabilidades y comprensiones sobre el papel y el lugar de los docentes en la educación. Si los cambios no expresan un sentido para los docentes y directores, como lo muestran múltiples estudios e investigaciones, si no interactúan con las subjetividades de los docentes, si no se maneja con la racionalidad de su vida cotidiana, los cambios no se sostienen.

De ahí, la importancia de la construcción de sentidos para la educación, también, a partir de la recuperación de los docentes y directores como actores y constructores de las transformaciones educativas y la implementación de políticas y estrategias sostenidas y sostenibles que garanticen un alto grado de preparación y un elevado compromiso ético

con el aprendizaje de los estudiantes y el buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Existe, gracias a estudios y evaluaciones, un acumulado de conocimiento y experiencia sobre las condiciones indispensables para que los cambios educativos ocurran y los países puedan construir sistemas educativos que contribuyan a la formación de valores para la democracia y el ejercicio de la ciudadanía; sistemas educativos que contribuyan a la construcción de sociedades inclusivas con igualdad y justicia social; y, una de esas condiciones es la necesidad de integrar a los docentes en la construcción de esos cambios, incorporando su experiencia y sus prácticas, desde una perspectiva de interculturalidad crítica para abordar su realidad desde un pensamiento pertinente atendiendo a la necesidad del desarrollo de aprendizajes relevantes y significativos para los estudiantes.

Agradecemos a todas las personas e instituciones que han sido parte del esfuerzo de organización de los dos encuentros, entre ellas: Ministerio de Educación del Ecuador, Secretaría Nacional de Educación Superior del Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE), Oficina de UNESCO en Quito (VVOB), Asociación Flamenca de cooperación al desarrollo, Asociación Nacional de Pesquisa en Educación de Brasil (ANPED), Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE), Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidad de Costa Rica, Universidad de Ciencias y Humanidades de Perú. Un especial reconocimiento al apoyo de la Coordinación Latinoamericana de la Red ESTRADO y a los integrantes de la ESTRADO y KIPUS en Ecuador y, por supuesto, a la Editorial Abya-Yala por haber hecho posible la publicación de este libro, fiel a su compromiso con la promoción de debate social por un mundo más inclusivo.

Este nuevo protagonismo y compromiso de los docentes y directores ecuatorianos se fortalecerá en la medida que, al mismo tiempo, se avance en políticas para la revalorización de la profesión docente y la

recuperación de su prestigio social que tengan en la base una renovada confianza del país en su cuerpo profesional docente.

Coordinación de la Red Estrado Ecuador

Coordinación de la Red KIPUS Ecuador

PRIMERA PARTE

**Formación de docentes
y políticas públicas**

Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas

Magaly Robalino Campos¹

La docencia en un escenario de cambios sociales y educativos

Durante décadas, en el marco de procesos de cambio en varios países, los docentes estuvieron considerados al mismo nivel que la infraestructura, los textos, la normativa y otros recursos que se colocaron en los sistemas educativos (Krawczyk y Viera, 2008; Oliveira, 2010; Duarte, 2010). Estos procesos tuvieron el propósito de reformar la educación como parte de proyectos nacionales más globales orientados a la reforma del Estado. Sin embargo, en los últimos años el reconocimiento de la centralidad del factor docente en el aprendizaje de los estudiantes, en el buen funcionamiento de las escuelas y en la efectiva implementación de las políticas educativas, constituye uno de los cambios más importantes en las reflexiones y debates. Este cambio se debe, entre otros factores, a los resultados de las evaluaciones de las reformas educativas, a la evidencia de estudios e investigaciones sobre el aprendizaje escolar y al surgimiento de una noción de calidad educativa desde un enfoque de derechos humanos (Robalino, 2015).

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Especialista en Gestión y Evaluación de Proyectos. Magister en Liderazgo y Desarrollo Educativo. Miembro de la Red ESTRADO y de la Red KIPUS. Actualmente dirige la Oficina de UNESCO en Perú.

Este reconocimiento del protagonismo de docentes y directivos de las instituciones educativas ha traído de la mano, al mismo tiempo, nuevas discusiones sobre el trabajo de los docentes y las demandas que sobre ellos existen. El trípede, conformado por la familia, la iglesia y la escuela que tuvo a su cargo las tareas de socialización de la cultura, según Tedesco y Tenti (2002), se ha modificado significativamente por los cambios producidos en la esfera económica y pública de las sociedades. Más aún, estos cambios se han profundizado con la instalación de las tecnologías de información y comunicación en la vida cotidiana de las familias, las comunidades y los estudiantes.

La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente (Tedesco y Tenti, 2002: 9).

Por su lado, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), firmado por los Ministros de Educación de la región en el 2002, señaló que los cambios en actual escenario social han llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo (UNESCO, 2002).

El agotamiento del modo cómo se cumple la tarea docente en esquemas más tradicionales, tiene que ver también con los debates conceptuales que han cuestionado los modelos educativos que responden a modelos de sociedad no siempre alineados con los principios de inclusión, igualdad y justicia para todos. En este sentido, el enfoque de la calidad de educación desde los derechos humanos está en el corazón de

las discusiones sobre los objetivos de la educación, el papel de la docencia y el carácter del aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque de derechos humanos, como pilar de una nueva educación, implica también a la formación de docentes para esta educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Esta perspectiva es un gran marco que se nutre de: la Declaración Mundial de Educación para Todos en Tailandia, 1990 y el Marco de Acción de Dakar, 2000; los compromisos de los países expresados en acuerdos nacionales; los pronunciamiento de los foros sociales mundiales; las contribuciones de los movimientos sociales y otras expresiones de la sociedad organizada, dirigidas a conseguir que los Estados garanticen el acceso de toda la población a una educación de calidad (CEAAL, 1994; Crosso, 2011).

Nuevas nociones de desarrollo, de felicidad y bienestar han surgido, particularmente en América Latina, como resultado de procesos de producción de conocimiento asociados al enunciado de nuevos modelos de sociedad que interpelan a la educación. En este ámbito, ha sido cuestionada la noción de desarrollo que se asocia a un modelo único, “inevitable”, lineal (Souza, 2012) que, en el mejor de los casos, propicia mecanismos de inclusión, aunque por otro lado, puede legitimar y naturalizar la distribución desigual de la riqueza, la persistencia de las brechas sociales, económicas y de conocimiento, y un acceso limitado y variable al ejercicio de los derechos.

Este debate se alimenta, asimismo, con las contribuciones de algunos autores que han reflexionado sobre los llamados “paradigmas propios”, por ejemplo, el “Buen Vivir” o el “Vivir Bien” en Ecuador y Bolivia, respectivamente, que hacen referencia a nuevas matrices productivas y categorías de diversidad, interculturalidad e intraculturalidad que vistas a través de la producción disponible, parecen orientarse hacia nuevas configuraciones de ciudadanía. Mejía (2008) coloca una perspectiva de la educación asociada al cuestionamiento del pensamiento único y recupera la noción de “transversalidad” en el quehacer de los

sujetos, como la capacidad para tener múltiples relacionamientos en su dimensión social.

En estos escenarios sociales, el sentido de la educación y el papel de los docentes, también, han entrado en debate en medio de procesos de cambio que no son lineales ni continuos y que expresan la existencia de “rupturas y permanencias”, la manera como Oliveira (2009) ilustra la co-existencia de políticas y estrategias sociales y educativas que contienen enfoques y contenidos, incluso contradictorios, pese a que son parte del mismo proceso de construcción social.

Problemas recurrentes, avances y desafíos en la formación docente

En estas circunstancias, la formación de docentes², se ha convertido en un tema esencial y, a la vez, crítico en la mayoría de sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe por la enorme incidencia que tiene en la calidad del trabajo docente y, por esta vía, en la formación de los estudiantes para estos nuevos escenarios.

Bajo esta consideración, la formación docente es una dimensión que, por la vía de las políticas educativas y las políticas docentes, requiere sintonizarse con los proyectos sociales y educativos nacionales. Esta articulación de las políticas de formación con las políticas de desarrollo del país, implica una profunda modificación en la comprensión y en la manera cómo se toman decisiones sobre la formación docente. Típi-

2 Hay variaciones en la manera cómo los países nombran a la formación docente en sus diferentes tramos. Así, en algunos, el término formación alude sólo a la formación inicial y se usa “desarrollo profesional” o “formación permanente” para referirse a la formación en servicio; en otros casos, el término formación continua se refiere al conjunto de la formación inicial y la formación en servicio. En este artículo se utilizará formación docente de modo genérico. En los casos necesarios se diferenciará entre formación inicial y formación en servicio y esta última denominación se entenderá el tramo que empieza con la inserción en la docencia y concluye con la jubilación.

camente se entiende como una tarea puramente técnica que empieza y termina en los espacios de los especialistas en este campo, al margen de los escenarios sociales, de los debates conceptuales y de la investigación sobre formación y trabajo docente que aporta conocimiento para la toma de decisiones pertinentes, de largo plazo y en línea con las propuestas de desarrollo de los países.

Por otra parte, si bien es verdad que la atención a la formación docente hoy tiene una connotación de extrema relevancia, también es cierto que existe una larga historia de esfuerzos técnicos y financieros que vienen realizando la casi totalidad de países de la región. ¿Qué ocurre, entonces, con estos esfuerzos que no consiguen desarrollar en las y los docentes las capacidades necesarias para responder a los requerimientos de su trabajo y los resultados que consiguen (por lo menos en los aspectos que se evalúan) no son los esperados?

Un primer punto que surge desde esta entrada, alude a la ausencia de la formación inicial como un campo de atención sistemática de las reformas educativas; el énfasis ha estado, y continúa igual en algunos países, en los programas de formación en servicio, capacitación o actualización, dependiendo del modo cómo se nomina en cada país.

Un segundo punto refiere a la pertinencia y modernización de los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan la mayoría de programas de formación docente; en gran medida estos enfoques no son explícitos y, lo sean o no, han sufrido cambios menores en contradicción con la velocidad y profundidad de los cambios que están ocurriendo en los escenarios sociales y educativos, en general, persisten los enfoques tradicionales en el diseño de los programas de formación.

Un tercer punto hace referencia a la soledad en la que funciona la formación inicial: hay una histórica descoordinación entre los actores de la formación inicial al interior de los países; se mantiene una débil conexión con la formación en servicio, y, en general, no hay diálogo e interacción con los otros ámbitos del trabajo docente como: currículo,

evaluación docente, la incorporación de TIC en las escuelas, condiciones de trabajo, etc.

Un cuarto punto apunta a la comprensión sobre la formación en servicio entendida, en ocasiones como una sucesión de eventos sobre temas interesantes pero no pertinentes a la realidad y demandas de las instituciones educativas y los docentes; inexistencia o debilidad en los mecanismos de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes; ausencia de los directivos institucionales en los procesos de formación de los docentes; entre otros problemas que juegan en contra de la efectividad de los programas de formación.

Un quinto punto se refiere al aseguramiento de la preparación y calidad de los formadores de formadores un aspecto crucial pero todavía lejano a las prioridades de las agendas educativas.

En suma, los esfuerzos mayores se han puesto en los programas de formación en servicio mientras las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en las reformas educativas de la mayoría de países o se han involucrado en forma muy tangencial. Se han invertido recursos para introducir nuevos modelos curriculares en las escuelas, pero se continúa formando docentes para los viejos modelos” (Robalino, 2003). Por su lado, pocas son las instituciones formadoras que se asumen como actores de la política pública educativa y que, por otro lado, se hayan planteado la necesidad de revisar los enfoques de sus programas a la luz de las nuevas capacidades que requieren los docentes hoy. En parte, la formación inicial refleja los mismos problemas de la educación tradicional y refuerza un rol pasivo de los docentes frente a las nuevas dinámicas de las escuelas.

En efecto, se constata que en varios países, las reformas, cambios o actualizaciones curriculares van por un lado y la formación inicial va por otro lado. Dicho de otro modo, las instituciones especializadas están formando profesores que encuentran una realidad distinta a la imaginada mientras permanecen en el claustro escolar y, los ministe-

rios de educación tienen que continuar realizando altas inversiones para programas de formación en servicio que no dejan de tener un propósito más remedial que de actualización.

“Hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a su formación y su carrera ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica” (Aguerrondo, 2002).

Aún hay un largo camino para recorrer para asegurar la calidad de la formación en el marco de un sistema articulado como parte de una política nacional para la educación de los docentes como lo menciona uno de los informes de la OCDE (2009). Sin que por eso se pierdan de vista contribuciones como: los programas de acompañamiento pedagógico a los docentes en las escuelas y de formación de mentores o acompañantes como se denominan en Ecuador y Perú, respectivamente; la inclusión de modalidades de formación virtual; la incorporación de las facultades de educación en programas de formación en servicio; las estrategias para estimular el trabajo en equipo, entre otras intervenciones.

¿Qué tipo de formación para qué tipo de docentes?

Los debates sobre el sentido y naturaleza de la formación de profesores y sobre los paradigmas que han de orientar sus procesos organizativos, pedagógicos y curriculares no son nuevos, sin embargo, en algunos países permanecieron sumergidos bajo el predominio de modelos pedagógicos instrumentales que exigían profesores, exclusivamente, con competencias cognitivas, referidas al manejo del conocimiento disciplinar, y habilidades para la enseñanza, referidas al manejo de estrategias metodológicas (Robalino, 2013).

En países como Brasil “a inicios de los años 80 al discutirse la formación del educador, dos puntos fueron tomados como básicos: el carácter político de la práctica pedagógica y el compromiso del educador con las clases populares. En este primer momento, lo más importante

era definir la naturaleza de la función docente y también del profesor para a partir de ahí, direccionar las reformas de la formación de maestros” (Santos, 1991: 319).

Siguiendo a Tedesco y Tenti (2002: 5): “La definición del “maestro ideal” no es independiente del sentido y función que se asignan a los sistemas escolares en las sociedades latinoamericanas contemporáneas en cada etapa de su desarrollo” como tampoco es independiente del sentido que se asigna al rol y lugar de los profesores en los sistemas educativos.

Una condición indispensable para dotar de pertinencia a la formación es articularla, primero, con las otras dimensiones del ejercicio profesional y, a la par, con una perspectiva ampliada de la educación y de la sociedad. Dicho de otra manera, las definiciones sobre la formación docente es una tarea estratégica que requiere un marco de política educativa y un espacio de convergencia de múltiples actores, entre ellos y obviamente con un lugar fundamental, los actores directos de la formación de docentes pero no solos ni aislados de los contextos educativos y sociales.

Persiste la discusión entre quienes sostienen que la función del docente es fundamentalmente pedagógico-didáctica y entre los que proponen un rol más asociado al conjunto de la labor educativa. Esta discusión, que tiene una vieja base en la diferencia filosófica entre actividad educativa y acto educativo, tiene implicaciones prácticas en el quehacer diario del docente. La escuela tradicional, o mejor, el modelo tradicional, aún dominante en la mayoría de sistemas e instituciones educativas, ve y mantiene a los docentes asociados exclusivamente al trabajo de aula y no, necesariamente, al espacio mayor de la gestión de la escuela y del sistema educativo, con lo cual se podría entender la labor docente como una tarea netamente pedagógica. Es decir, el rol de los docentes empezaría y terminaría en la “actividad e dentro del aula (Grupo de Desempeño Docente)”³.

3 En el 2007, la OREALC/UNESCO estableció un grupo de reflexión sobre el desempeño docente que aportó entre otros, el documento al que se hace referencia. El grupo estuvo integrado por: Alfredo Astorga, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino y Héctor Valdés.

En efecto, abordar el rol y desempeño docente, exclusivamente en relación a la tarea en el aula (entendido como el espacio final del aprendizaje) deja al docente en una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativas. Lo sigue manteniendo como instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el casi único responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, en un marco de escasa autonomía. Sobre el mismo punto, Avalos (2007) anota que pueden distinguirse claramente dos tendencias de pensamiento: una que apuesta por la importancia del conocimiento práctico de los profesores, la construcción de un conocimiento práctico de las materias de enseñanza...y la ruptura de las barreras que impiden que el docente asuma la responsabilidad y conducción de su trabajo...y otras que enfatizan el logro de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos y se manifiestan como regulación externa de la profesión mediante demandas de *accountability* en oposición a la responsabilidad profesional.

Los caminos de la formación docente desde el conocimiento y la experiencia

La perspectiva “remedial” desde la cual se ha concebido la formación en servicio, por una parte y, por otra, la ausencia o débil presencia de la formación inicial en las agendas educativas, han impedido abordar la educación de los docentes en su más amplio y necesario sentido, es decir, desde las políticas y estrategias de largo plazo y como un trayecto que requiere ser entendido en sus múltiples componentes: formación inicial, formación en servicio, programas de apoyo a los docentes principiantes, formación en equipos docentes, programas de postgrado, etc. Este trayecto es, al mismo tiempo, un continuo que se constituye a partir de la integración y articulación de los varios componentes que pueden desarrollarse en etapas subsecuentes o simultáneas. Es decir, hay por lo menos dos condiciones que debieran ser consideradas: la integralidad y la continuidad, para pensar la educación de los docentes como un factor que incida positivamente en su desempeño y, en consecuencia, en la ob-

tención de mejores resultados de los sistemas educativos. Hay que insistir en la educación (formación) de los docentes como un proceso que se constituye por varios componentes o etapas y, por otra parte, reconocer el carácter integrado y continuo de este trayecto (Robalino, 2013).

Hoy se busca avanzar hacia sistemas de desarrollo profesional docente como procesos continuos de aprendizaje a lo largo de la vida profesional, que rebasan los marcos estrictamente institucionales e integran la formación inicial, el periodo de inserción a la profesión, la formación en servicio, la superación permanente en el nivel local (entre pares y equipos docentes) y la autoformación. El aprendizaje docente, si bien comienza sistemáticamente con el ingreso a la formación inicial, ocurre sobre la base de la historia y la experiencia cultural de la persona y todos sus procesos de socialización. Las bases sociales y culturales de las cuales se nutre la profesión docente, caracterizan y condicionan en alto grado el alcance y significado que dentro de cada sujeto adquiere el proceso global de formación y desarrollo profesional (Robalino y Rendón, 2010).

Siguiendo a Tedesco y Tenti (2002: 5):

No puede hablarse de los docentes de hoy y del futuro mediano sin reconocer que se trata de una categoría social que tiene una larga historia. El oficio de maestro tal como hoy lo conocemos, es decir, como actividad que se desarrolla en el contexto de los sistemas escolares formales, tiene la misma edad que el estado capitalista. Y el peso de la historia está presente no sólo en las dimensiones materiales del sistema educativo republicano (los edificios, las aulas, los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) sino que también está en los agentes, es decir en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas.

En este mismo sentido, las decisiones sobre la formación y la profesión docente, de modo más general, se toman en escenarios de cambio y disputas de carácter conceptual y epistemológico que, adicionalmente, enfrentan a la discusión siempre presente sobre la factibilidad y la coherencia de estos cambios. Es decir, conocer hasta donde es posible pasar de la intención y del discurso a la transformación efectiva (Cuenca,

2012), es un gran desafío dada la tendencia casi natural de volver a lo conocido como ocurre, en ocasiones, en los campos relacionados con la profesión y la formación docente.

Las estrategias para el desarrollo docente pueden tener una sólida fundamentación que respalde un proceso significativo de cambio y su “aterrizaje” pueden expresarse en intervenciones conocidas que repiten los errores del pasado. Entre otras razones, porque ciertas propuestas no tienen antecedentes que ayuden a concretar el diseño y hay que abrir camino y, además, porque en el campo de las políticas docentes hay una gran necesidad de construir consensos y alianzas, asegurar financiamiento y garantizar la continuidad.

El sentido integral y continuo de la formación y desarrollo profesional docente a lo largo de la vida se construye en la institucionalidad de sistemas que integran ámbitos fundamentales como los siguientes:

Formación inicial con fuerte énfasis en la práctica de las escuelas es una perspectiva que contribuye a la recuperación de la escuela como el espacio privilegiado de aprendizaje, innovación y diálogo entre docentes en formación y en ejercicio (Pogré y col, 2006).

Formación para la inserción en la profesión durante un periodo fundamental en la construcción de certezas, es el momento de la experimentación profunda de las contradicciones e insuficiencias generadas antes y durante la formación inicial. Sin un proceso sistemático de apoyo para la inserción profesional, la mayoría de los aprendizajes se adquieren por ensayo y error, con un alto grado de emocionalidad (Marcelo, 2010). La forma más documentada de acompañamiento a docentes noveles la constituye la de tutores o mentores, quienes asesoran al docente principiante en aspectos metodológicos, pedagógicos y profesionales, con la ventaja de constituir comunidades de aprendizaje que conducen al descubrimiento de nuevos sentidos de la labor de enseñar (Pogré, 2011).

Formación in situ. La formación a los equipos docentes en terreno ha mostrado ser una estrategia altamente efectiva, entre otras razones porque las necesidades recurrentes para el ejercicio de la docencia nacen principalmente del espacio escolar; se aprovechan las dinámicas, interacciones y oportunidades de las escuelas para la formación continua; y, la escuela se convierte en el espacio de aprendizaje-aplicación-contratación-innovación de los docentes en desarrollo.

Formación de postgrado. Es una etapa que está tomando fuerza en los países, asociada a la necesidad de obtener las más altas calificaciones profesionales para los docentes. La tarea radica en conseguir que las áreas de postgrado por las que optan los profesionales tengan relación con sus ámbitos de ejercicio y, sobre todo, con las necesidades de desarrollo de los sistemas educativos.

Formación en equipos, formación entre pares. Más que una etapa es una modalidad de formación importante dado que los colectivos, redes y asociaciones de maestros, surgidos de las interacciones en el desempeño profesional, son escenarios privilegiados para potenciar un tipo de formación en servicio basado en la reflexión y el apoyo entre colegas. Requieren del apoyo de la propia institución educativa, el soporte técnico especializado y el reconocimiento institucional como itinerarios formativos que impulsen a los docentes a la formación de posgrado⁴.

La formación inicial un trayecto clave

La formación inicial es uno de los tramos esenciales del proceso global de educación de los docentes a lo largo de su vida profesional. Pese a ello, como se señaló antes, las políticas educativas han prestado

4 Los ámbitos mencionados están tomados del artículo de la autora: “La educación de los docentes en un escenario de cambios en el Ecuador: aportes de una estrategia en construcción” en el libro *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países* editado por José Rivero y Yina Rivera y publicado por el Consejo Nacional de Educación de Perú en 2013.

escasa atención a su adecuación a las necesidades de la educación y de la docencia la ha dejado. Sin embargo, hay un importante acervo de conocimiento que muestra que los cambios en la formación sí son posibles, que son contextualizados pero que, al mismo tiempo, pueden y deben alimentarse con la experiencia internacional.

Por estas razones, el último apartado de este artículo muestra los resultados de un estudio exploratorio emprendido por UNESCO (2007)⁵ sobre siete programas de formación en América Latina y Europa que aportan ideas inspiradoras para los cambios que están construyendo los países.

El estudio muestra que las instituciones que tienen programas de formación con resultados exitosos están dentro de instituciones que desarrollan y viven una cultura innovadora. No son programas que “aterrizan” en cualquier institución. Se ubican en una organización con capacidad de transformarse y cobijar y estimular las iniciativas de cambio de sus directivos y docentes.

Los programas que tienen buenos resultados, están contextualizados al territorio donde trabajarán los futuros docentes. Los formadores de formadores diseñan su propuesta de formación a partir de la lectura del contexto y la relación con las orientaciones educativas nacionales. Estos programas tienen un marco teórico explícito sobre la formación de maestros: los enfoques, las nociones epistemológicas son compartidas por el conjunto de formadores de formadores y por los docentes en formación. Son programas que son construidos “desde abajo” en el sentido que son los docentes de la institución los que la construyen y elevan

5 La Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe emprendió un estudio exploratorio para identificar las características más sobresalientes en 7 programas que mostraron características innovadoras. La selección de las instituciones no representó una evaluación de programas de formación, simplemente un intento por recuperar experiencia valiosa probada en programas reconocidos. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

a las instancias directivas. Por tanto, hay un alto nivel de participación, apropiación y responsabilidad sobre los resultados.

Estos programas ponen énfasis en el desarrollo de capacidades más que en contenidos y didácticas disociadas de la teoría. Apuestan por una incorporación temprana de los futuros docentes a la práctica, en una lógica que algunos autores llaman “modelo clínico” de formación a través de una sólida y activa alianza entre las instituciones formadoras y escuelas de práctica. Los futuros docentes se integran al trabajo de la escuela y los docentes en servicio participan asiduamente del proceso que viven los estudiantes en formación.

La investigación es un factor clave de la formación: como estrategia de aproximación al conocimiento; como área de formación de los futuros docentes y como estrategia de producción de conocimiento del programa de formación. Los programas tienen una visión transdisciplinar de la formación con base en una sólida formación generalista de base y luego, una formación especializada. La formación generalista incorpora temas como economía, sociología, problemas del conocimiento, etc. La formación tiene formatos flexibles con un uso importante de tecnologías de información y comunicación.

Urge avanzar en programas nacionales que fortalezcan la participación y corresponsabilidad de las instituciones formadoras en los cambios educativos y que apoye innovaciones sustantivas para garantizar la calidad en el desempeño de sus egresados. En esta dirección hay contribuciones importantes derivadas desde programas como PASEM (Programa de Apoyo Educativo del Mercosur)⁶ que junto con producir conocimiento sobre la docencia contribuye con propuestas de políticas y estrategias para la formación.

6 Investigaciones y experiencias de formación docente en clave regional pueden ser revisadas en: <http://www.pasem.org/es/>

El reconocimiento del valor estratégico del trabajo docente para el cumplimiento de los objetivos de la educación y del aprendizaje, representa una oportunidad para cuestionar y superar, en palabras de Barroso (2008) la noción de que los cambios tienen un origen exógeno a los sistemas educativos, que basta que sean prescritos para que se cumplan y que las reformas pueden tener éxito aun cuando, hayan sido diseñadas por unos, ejecutadas por otros e impuestas a todos. Dicho de otro modo, basta acordar un documento de reforma para que la reforma ocurra, lo cual, como lo muestra la experiencia de las últimas décadas no ha sido posible de ninguna manera. En este sentido, la participación activa de los profesionales de la educación en la vida de los sistemas educativos, en las decisiones y acuerdos que se toman, adquiere un valor fundamental y demanda una formación teórico conceptual sobre su dominio disciplinar específico y, al mismo tiempo, sobre la sociedad y la educación. Una participación de calidad implica docentes con un alto nivel de cultura social y educativa y capacidades que, otra vez, tienen que ser desarrolladas y ejercitadas a lo largo del proceso de formación profesional.

A modo de cierre, los actores de la política docente están frente a la oportunidad de colocar a la educación de los docentes como un concepto estratégico para la calidad educativa; como un concepto que integra todos los tramos de la formación inicial y en servicio y que necesita mantener un diálogo y una interacción permanente con los otros ámbitos de la profesión docente. Se abre también la oportunidad colocar a la educación del profesorado como un aspecto esencial de las políticas docentes en el marco de políticas públicas educativas y de la revalorización social de la profesión docente.

Al mismo tiempo, la formación de los docentes se constituye en un espacio privilegiado para desarrollar profesionales que posean condiciones para participar activamente en el campo de las transformaciones y las políticas educativas, conozcan su campo disciplinar y manejen las estrategias más adecuadas para la enseñanza y tengan un profundo

compromiso ético con una educación de calidad que contribuya a la construcción de sociedades bajo principios de igualdad, felicidad y justicia social para toda la población.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”. 10 al 12 de Julio de 2002, Brasilia: Publicación UNESCO/BID.
- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barroso, J. (2008). *Introducción a Krawczyk, N. y Vieira, V: A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- CEAAL (1994). Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad: Construyendo la plataforma de la educación popular latinoamericana. En: CEAAL, *El poder para la ciudadanía y el poder local*. Chile.
- Crosso, C. (2011). Ponencia presentada en el Congreso de Educación para Todos organizado por la Fundación Saldarriaga, Bogotá.
- Cuenca, R. (2012). *¿Mejores docentes? Balance de políticas docentes 2010-2011*. Serie Insumos para el diálogo. Lima: Proyecto USAID/PERU/SUMA.
- Duarte, A. (2010). Tendencias de las reformas educativas en América Latina para la educación básica en las década de 1980 y 1990. En L. Faria, C. Nascimento y M. Santos (Org.), *Reformas educacionales en Brasil: democratización y calidad de la escuela pública*. Belo Horizonte: Mazza Ediciones.
- Grupo de Desempeño Docente (2005). “Notas para la reflexión sobre el desempeño docente”. Documento interno de trabajo.
- Krawczyk, N. y Vieira, V.A. (2008). *Reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo, Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- Marcelo, C. (2010). “La identidad docente en los actuales escenarios sociales”. Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional de la Red KIPUS, México DC.

- Mejía, M.R. (2008). *Educación(es) en la(as) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Versión en español traducida del informe publicado en inglés bajo el nombre de “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers” en 2005.
- Oliveira, D.A. (2009). Las políticas educacionales en el gobierno de Lula: rupturas y permanencias. *RBPAAE*, 25(2), 197-209, mayo/agosto.
- _____. (2010). *Educación Básica, gestión del trabajo y la pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes, 2da. Ed.
- Pogré, P. y Col. (2006). *El Proyart, una manera compartida de hacer la escuela*. Los Polvorines. Provincia de Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Pogré, P. (2011). *Propuesta para la formación de mentores en Ecuador*. Quito: Documento de trabajo del Ministerio de Educación.
- Robalino, M. (2003). “De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes”. Ponencia presentada en el encuentro internacional organizado por OREALC/UNESCO y PROEDUCA/GTZ-Perú. Lima, noviembre.
- _____. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 6-23. Julio. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO.
- _____. (2013). La educación de los docentes en un escenario de cambios educativos en el Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. En: José Rivero y Yina Rivera (Edit.), *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- _____. (2015). “Trabajo docente y gestión en las escuelas: ¿medición o conocimiento para la toma de decisiones?”. Ponencia presentada en el COL-MEE, Ciudad de México. Marzo.
- Robalino, M. y Rendón, D. (2010). Formación docente en América latina y el Caribe. En: D. Oliveira, A. Duarte y L. Viera (Coord.), *Diccionario: Trabajo, profesión y condición docente*. Belo Horizonte: UFMG, Facultad de Educación.
- Santos, L. L. de C. P. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília*, 72(172), 318-334, set/diez.

- Souza Silva, José (2012). *La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'*. Campina Grande-PB, Brasil.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos alumnos*. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”. 10 al 12 de Julio de 2002, Brasilia: Publicación UNESCO/BID.
- UNESCO/OREALC (2002). *PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Andros Ediciones.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Calidad de la educación, condiciones de trabajo docente y formulación de políticas públicas*

Edgar Isch L.¹

La calidad de la educación es uno de los temas recurrentes en los debates respecto a las políticas educativas y al accionar de la docencia y de las instituciones de educación. El término se ha generalizado profusamente y es empleado sin cuestionar ni el origen de su uso actual, generalmente ligado a empresas lucrativas y su competencia en el mercado. El hecho fundamental es que no existe una “calidad” de valor universal ni de sentido neutro. Escudero (2003: 23) plantea que:

La calidad en general, y la educativa en particular, se ha convertido en un paraguas que acoge ideas, contenidos, valores y propuestas muy dispares. Por principio nadie puede estar en contra de ella. Cuando distintas ideologías sociales y educativas, sin embargo, se ponen a precisar de qué calidad hablan y persiguen, lo comprensible es que las discrepancias salten a la vista... Lo que resulta menos comprensible es cuando lo que prevalece es el pensamiento único, y no se pone sobre la mesa ni ideas y valores alternativos, ni, en su caso, tampoco políticas y resultados diferentes.

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

En la realidad, no existe la “calidad” en abstracto, sino como una decisión intencionada que, a su vez, está determinada por el para qué se quiere a la educación y el sistema educativo correspondiente. Si bien se pueden identificar “seis versiones de la calidad” (Escudero y otros, 2001) en el momento actual podemos encontrar dos grandes tendencias respecto a cómo conseguir la calidad educativa, siendo la primera la calidad para satisfacer al mercado y, la segunda, la calidad social y humanizadora de la educación.

La calidad neoliberal, basada en una suerte de “Consenso de Washington para la educación” (Gentili, 1998), permanece ligada íntimamente con los dogmas neoliberales y, por tanto tiene la intencionalidad de satisfacer las necesidades empresariales en cuanto a formación de recursos humanos y generación y fortalecimiento de una ideología que permita el profundización del modelo de acumulación de riqueza Pardo y García, 2003). Esa calidad se caracteriza por impulsar aspectos como los que veremos a continuación.

- Competitividad, entendida como la destrucción de todo propósito solidario para dar paso a una condición en la cual, por un lado se justifican las diferencias sociales como resultado de las capacidades individuales, al margen de las realidades sociales de vida de cada uno y, por otro, se generaliza como si fuera un derecho que “el pez grande se come al pequeño”. Como valor ligado a la competencia en el mercado, procura imponer el determinismo social bajo la concepción errónea de que en la sociedad humana existe que “la supervivencia del más apto”, cuando la historia de la sociedad demuestra que, si bien hay lucha de clases y otras contradicciones sociales, simultáneamente está siempre presente la cooperación como requisito para la existencia misma de los conglomerados sociales.

Esta perspectiva se relaciona mucho con la idea de la “excelencia educativa”, otra palabra que se presenta como un objetivo ante el que nadie puede oponerse. Sin embargo, la excelencia se entiende que es una propiedad fuera de lo común que pocas instituciones educativas o per-

sonas posen, por lo que solo es alcanzable en determinados contextos elitistas, lejos de la “masificación”. Lerena (1989) señala que al mismo tiempo que se busca esa excelencia para algunos privilegiados, se deja fuera de ella a muchos más, por lo que hay que preguntarse a quién se quiere excluir de un nivel o contenido de la educación.

- Ligado al anterior, la educación se centrará en resultados individuales y menoscabará aquellos que no puedan ser medibles mediante exámenes estandarizados, los que reflejan también una imposición de pensamiento y culturas únicas. Si bien no hay estudiantes ni seres humanos “estándar” ni las condiciones reales de trabajo de los establecimientos educativos se repiten entre uno y otro, sin embargo este tipo de exámenes han sido confundidos con la calidad y conducen a un trabajo docente controlado a través de la evaluación y centrado en ella.

Por supuesto, al tener su centro en resultados individuales que miden el grado de ajuste de cada estudiante con los estándares esperados, será fácil dejar de lado el condicionamiento social de los resultados educativos y, por ejemplo, los estudiantes que rinden exámenes para ingresar a la universidad y ven perdido su derecho a la misma, serán señalados como los responsables de perder un derecho humano y muy posiblemente calificados como perdedores, como si esa fuera una condición permanente e inevitable, con lo cual se respalda mecanismos meritocráticos que buscan la formación de castas tecnocráticas ligadas al poder de las clases dominantes (Isch, 2013).

Los estándares han terminado por homologar escenarios diversos y por centrar el trabajo docente en torno a pruebas que no pueden medir el resultado más importante de la educación, como es la generación de pensamiento autónomo en los estudiantes y su capacidad de convivencia adecuada, solidaria y en equidad con los demás, para centrarse básicamente en la acumulación de conocimientos. Ligados a premios y castigos, se han convertido en el instrumento preferido para disciplinar de manera coercitiva a los docentes y estudiantes.

Los efectos de las evaluaciones estandarizadas tienen rasgos negativos para los sistemas educativos y para el estudiantado. ¿Si no hay niños estándar, cómo puede desearse una prueba estándar? Siendo el caso de México uno de los de mayor tiempo experimentando estas vías de evaluación, vale considerar la enorme evidencia presentada por Hugo Aboites (2012) respecto a sus efectos, beneficiarios y víctimas.

Finalmente, hay que recordar que un uso habitual de los resultados de esas pruebas es la construcción de un ranking utilizado para la promoción de establecimientos educativos en un mercado que transforma este derecho humano en una mercancía más. Por supuesto, la calidad a la que se hace referencia pasa a relacionarse con la utilidad del “producto, no en virtud de sus características objetivas, sino de la percepción subjetiva del cliente” (Estévez Pérez, 2010: 22). Al igual que en cualquier campo comercial, lo que atrae a los “clientes” no necesariamente es lo mejor, ni lo que tiene referente nacional, ni lo que cumple con una función social. Es simplemente lo que se presenta como más atractivo dependiendo en buena medida de la propaganda que se realice.

- De la misma manera, la calidad de una educación al servicio del mercado se caracterizará por su orientación en torno a “competencias”, las que nacieron ligadas al quehacer correspondiente a una actividad laboral específica (Vargas H., 2001). Ciertamente por el reclamo de múltiples educadores, se adoptaron definiciones de competencias que incluyen aspectos valorativos y actitudinales, pero que nunca se alejaron de pretensiones conductistas por lo que retornaron al empleo de la famosa taxonomía de objetivos de Bloom. En combinación con los mecanismos de premios y castigos, el conductismo en pedagogía se encuentra revivido en el sistema educativo con el propósito de orientar e imponer conductas en los individuos, sean estudiantes o docentes.

- Para lograr la “calidad” en las condiciones descritas anteriormente es necesaria la profundización de mecanismos de control que colocan a la docencia en el cumplimiento de un rol puntual, decidido y administrado por otros, desarrollando un trabajo intelectual que cada

vez se parece más al que realiza un obrero en una línea de montaje de una fábrica. Los premios y castigos que acompañan a las evaluaciones controladoras, cumplen un papel importante en el disciplinamiento de los docentes, quienes deben dejar de lado las características de intelectuales para reducirse en voceros de lo decidido por el régimen o grupo en el poder (De Luca, 2011; Investigación y docencia, 2012).

Una calidad humanizadora, posiblemente estaría mejor identificada bajo el nombre de una educación digna, aquella que deba cumplir con las condiciones para garantizar plenamente el derecho humano a la educación. Derecho que existe porque la educación, formal o informal, en la familia o la escuela, desde los medios de comunicación o desde los libros, cumple un rol fundamental en humanizar y por tanto socializar a todos los miembros de una sociedad. Derecho que además no se reduce al acceso a una institución educativa, sino al aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual nos recuerda que el docente también es un sujeto que aprende (Isch, 2001).

Partiendo de la concepción de que se trata de un derecho humano, la educación se presenta como un bien público que, además, tiene un rol fundamental en constituir las características deseadas para la sociedad².

Una educación para humanizar tiene, entre sus características, una serie de elementos que se contraponen con la calidad neoliberal de la educación, entre las cuales vale recordar las siguientes:

- Impulsa la solidaridad como un valor fundamental de la condición humana y que permite generar el trabajo en grupo, tan deseado también en el mundo laboral. Educar para la competitividad o educar para la solidaridad son situaciones contrapuestas. Esto no quiere decir que no se puedan emplear ciertas actividades de competencia como las

2 La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación mantiene una actividad constante para lograr la materialización de un derecho aún negado a importantes sectores de la sociedad.

deportivas, sino que incluso en ellas el valor que prime no sea el pragmatismo que permita obtener una victoria sin ninguna consideración de otro tipo, porque lo importante es fomentar una ética donde lo común tenga más importancia que un logro mezquino.

La solidaridad implica un correcto equilibrio entre responsabilidades y derechos asumidos conscientemente. Esto tiene una alta importancia en la generación de una actividad docente creativa y comprometida, así como en la construcción cotidiana de esquema de relaciones dignificadoras entre todos los actores del entorno educativo. La disciplina, como lo enseñara Paulo Freire (1997), será el producto de la constante búsqueda de equilibrio entre la autoridad y la libertad, superando las visiones estrechas de cumplimiento de lo escrito en grises reglamentos que evidencian el afán de controlar antes que fomentar el compromiso de educar y educarse en valores en cada situación concreta. Buscar el equilibrio entre autoridad y libertad, una vez más implica valorar la capacidad intelectual de docentes y estudiantes como actores de su actividad educativa.

Por otra parte, al igual que cualquier otro valor humano, este no se adquiere al margen del contexto y de la vida concreta. “La formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.” (Tedesco, s/f).

No se trata solo de educar por y desde la solidaridad. Desde la pedagogía crítica, se nos plantea otra perspectiva al considerar que la “crítica de la educación es parte indispensable de la solidaridad y la emancipación social” (Leonardo, 2007).

- Como consecuencia de lo anterior el énfasis estará en el trabajo colectivo con pleno respeto de las diferencias de todo orden (étnico, so-

cial, de género, de salud, etc.) y constructora de identidades individuales y colectivas que asuman igualmente el respeto al otro.

En estas condiciones, se privilegiará una evaluación formativa contraria a la punitiva y se pondrá énfasis a que la evaluación solucione los problemas y tenga un carácter permanente e integral, no reducido a exámenes ocasionales de lenguaje y matemáticas (hay que tomar en cuenta que el interés centrado en estas disciplinas está llevando al abandono de las artes, deportes y humanidades en los países donde más se emplea las pruebas estandarizadas). De esta manera, no importara únicamente el resultado final sino todo el proceso educativo, reconociendo en los docentes la alta responsabilidad de conducir democráticamente ese proceso y la capacidad para observar los elementos de la misma.

- Por otra parte, la pedagogía será más importante que el currículo y este, a su vez, más importante que la manera de construirlo por competencias. Esto porque de lo que se trata es de formar y desarrollar capacidades humanas, sin menospreciar a ninguna como a veces sucede con la memoria, para que cada individuo pueda tener pensamiento autónomo al mismo tiempo que relaciones positivas con la integralidad y complejidad de su entorno, dando paso a una educación que aporte a que cada uno de nosotros aprenda a transformarse y transformar la realidad.

Dependiendo del tipo de educación por supuesto se van delineando las características del docente deseado. Sin proyecto de país no hay claridad de proyecto educativo así como, sin proyecto educativo no hay proyecto de docente. El punto nodal está en quién toma las decisiones en torno a esos proyectos y si acaso se permite o no una real participación social en su definición.

Es fácil comprender que en una sociedad estratificada, en la que existen diferencias sociales de clase, etnias, género y generacional, difícilmente los sectores que ostentan el poder buscarán una participación social y democratizarán las decisiones en aspectos tan fundamentales para el futuro social.

En nuestro país, algunos desafíos planteados tienen que ver precisamente con superar el excesivo peso de los mecanismos de control administrativo, que no son pedagógicos, y que fundamentalmente permiten administrar la crisis pero no atacan a sus raíces para superarla. El exceso de control ataca las capacidades creativas de los docentes, las que resultan indispensables para superar los problemas que se presenten en el proceso de enseñanza aprendizaje y, que expresan y desarrollo el compromiso de los maestros y maestras con su responsabilidad social.

Otro gran desafío se encuentra en lograr la coherencia rota entre los mandatos constitucionales, aprobados por el pueblo ecuatoriano mediante consulta popular, y las políticas y prácticas institucionales de la educación en el Ecuador. Si no se cumple con la Constitución, que en general define un proyecto de país compartido por la mayoría, todo lo demás será burlado. Esto implica también dejar de lado visiones parciales de la educación que se centran en la infraestructura, cuya necesidad y pertinencia nadie puede negar, para dar paso a visiones integrales en términos de construir “una sociedad educadora” (muy distinta a la “sociedad aprendiente” que se menciona en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017), en la cual los objetivos orienten actividades construidas de manera autónoma y contextualizada a las distintas características de nuestro multidiverso país. Como todo fenómeno social, la educación requiere de un tratamiento multilateral e interdisciplinario que no se resuelve con infraestructura o salidas tecnocráticas.

Una sociedad educadora iniciará con una fuerte alianza entre maestros/as, padres y madres de familia y estudiantes, haciendo de la institución educativa un centro de desarrollo comunitario, íntimamente ligado con las necesidades y proyectos de la gente a la cual se pertenece. Maestros y maestras cumplirán así un constructivo liderazgo comunitario, mellado hoy por los mecanismos burocráticos de mando y control.

Hablamos por tanto de la necesidad de docentes contextualizados, respetados en su individualidad y motivados al trabajo colectivo, que estén en condiciones de dar respuesta al diverso conjunto de situa-

ciones concretas que tendrá que enfrentar en torno a su trabajo. Esto, partiendo de la consideración freiriana de que los maestros son los más intelectuales entre los pobres.

En diciembre de 2011 se realizó en Bogotá el “Primer Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano” promovido por la Internacional de la Educación, sección de América Latina (2012), el cual concluyó que la transformación educativa debe tener como protagonistas ineludibles a los docentes, recogiendo el acervo histórico de educadores como Simón Rodríguez y Paulo Freire entre muchos otros.

Pero un proyecto pedagógico educativo no puede construirse únicamente en torno a los educadores, a pesar de que una práctica neoliberal heredada ha sido poner toda la responsabilidad de los resultados educativos sobre los hombros del magisterio, evadiendo las responsabilidades de los gestores de políticas y de los administradores de la educación desde el ministerio del ramo. Por esta razón, es obligatorio considerar los demás factores de logro escolar, como la alimentación y salud de los estudiantes, las condiciones de violencia intrafamiliar y social, las manifestaciones y mecanismos discriminatorios, entre otros entre los cuales están también las condiciones de trabajo de maestros y estudiantes.

La “cuestión docente”, fuertemente trabajada por la Red Estrado a nivel continental, está directamente vinculada con el tipo de educación que se ofrece. Implica comprender que la dignificación social del docente no está tan sólo en el volumen de su salario, aunque sin duda este aspecto es importante, sino que abarca una serie de condiciones en las cuales se dignifique su labor y se la promueva en función de su importancia para el desarrollo social. La justicia salarial junto a procesos de dignificación social, deben posibilitar vencer el denominado “malestar docente” (Martínez, Kohen y Valles, 1997) estudiado en distintos países del continente y que nos habla de una condición en la cual existe una insatisfacción multilateral con el trabajo que se desarrolla y las condiciones en las cuales esto sucede.

Parte importante tiene que ver con enfrentar los problemas de salud profesional docente y los determinantes inmediatos de la misma en las instituciones educativas, los cuales tienen que ver también con la salud de los estudiantes.

Otra parte, que no debe ser olvidada, se refiere a la construcción de posibilidades de superación permanente, no sólo como un profesional en el ejercicio de su labor, sino de superación humana fundamental para estar en condiciones de ser un buen referente para niños y jóvenes. Esto va mucho más allá que cursos de capacitación y/o formación, porque requiere estar centrada en la reflexión personal y colectiva desde la práctica, que permita una integración permanente de teoría y práctica. La experiencia de los círculos de interaprendizaje es, sin duda, indispensable para lograr este objetivo.

Este resumen de aspectos en los que chocan dos visiones contrarias sobre la educación, es necesario para analizar las actuales políticas del Estado y su impacto en las condiciones de trabajo de docentes y estudiantes. El debate en torno a ellos ratifica la importancia de considerar esas condiciones y de contar con la activa participación de maestros y maestras si se quiere realizar reformas pertinentes de democratización educativa.

Bibliografía

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012)*. CLACSO.
- De Luca, R. (2011). *Méritos, premios y castigos. Clasificación y disciplinamiento docente en la ciudad de Buenos Aires*. Grupo de Investigación de la Educación Argentina- CEICS.
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Educatio*, 20-21, diciembre. Facultad de educación, Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. y otros (2001). *Escuelas públicas de calidad*. Murcia: Fundación Séneca, Centro de coordinación de la investigación.

- Estévez Pérez, S. (2010). La destrucción de la enseñanza científica. *Causa Proletaria, revista del MIR*, Quito.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”. *Revista Horizonte Sindical*, 10-11. México: IEESA.
- Internacional de la Educación (2012). Memoria del “Primer encuentro hacia un movimiento pedagógico latinoamericano”. Bogotá.
- Investigación y docencia (2012). “Represión, neurosis y disciplinamiento en las escuelas”. Recuperado de: <https://investigacionydocencia.wordpress.com/2012/08/10/represion-neurosis-y-disciplinamiento-en-las-escuelas-parte-1/>
- Isch L., E. (2001). *Educación democrática para enfrentar la educación neoliberal*. Ibarra, Ecuador: Ediciones pedagógicas.
- _____. (2013). “Meritocracia no es democracia”. Recuperado de: <http://www.sinpermiso.info/>.
- Leonardo, Z. (2007). Política y ética de la solidaridad en McLaren: Notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical. En: *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución: Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI editores.
- Lerena, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y Sociedad*, 3. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez D., J. Kohen e I. Valles (1997). *Salud y trabajo docente, tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Pardo, J.C. y A. García (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, diciembre. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Tedesco, J.C. (s/f). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Universidad Nacional de Educación. Colombia.
- Vargas Hernández, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, octubre. http://www.campus-oei.org/revista/lectores_ete.htm.

Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el Buen Vivir

Carlos Crespo Burgos¹

Una deuda pendiente: repensar integralmente con los docentes la construcción de las políticas educativas

Contexto de transición: continuidades y rupturas

La región latinoamericana asiste al surgimiento de nuevos paradigmas sobre la sociedad y la educación, así como el aparecimiento de lo que se ha denominado ‘pedagogías desde el Sur’, en medio de la persistencia de rasgos de los modelos educativos implantados en las últimas décadas del siglo XX. Sobre estas dinámicas contradictorias se ha señalado que neoliberalismo y pos-neoliberalismo, con diversos formatos, conviven de manera compleja y contradictoria en un escenario donde prima la búsqueda de la integración regional (Oliveira, 2011). En el campo educativo es posible identificar, por ejemplo, líneas de continuidad con la profundización de las reformas de los años noventa, así como rupturas y propuestas transformadoras, como la apuesta educativa de Bolivia por la ‘descolonización del pensamiento’. Además, la construcción e implementación de las políticas educativas se enfrentan a modelos en disputa, dada la herencia de agendas externas de política educativa impuestas a estos

1 Candidato a Doctor en Educación por la UFMG, Brasil. Master por la UNICAM, Brasil. Profesor del Post-Grado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Director del CENAISE. Investigador del Centro Mundial de Estudios Humanistas. crespoburgos@yahoo.com.mx.

países, desde la época de la colonización. Por otra parte, la educación se encuentra ante insospechadas posibilidades de construcción de nuevos sentidos y respuestas, desde el Sur, que toman distancia con la ideología universal del mercado, que la redujo a un “hecho económico”, en las últimas décadas del siglo pasado (Crespo, 2012).

A partir de nuevos marcos constitucionales y legales, Ecuador y Bolivia emprendieron en la última década una fase de transformaciones marcadas por la recuperación de la rectoría del sistema educativo por parte del Estado. En este contexto se formularon importantes políticas para la universalización, se diseñaron estrategias de formación docente y programas para el desarrollo profesional, donde las regulaciones y procedimientos para su implementación han entrado en interacción con las ‘dinámicas culturales’ de sus actores reales. La articulación de estos cambios educativos, la participación docente y su eficacia en la vida de las instituciones educativas, se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores sociales, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones. En medio de este escenario, se discute en Ecuador y Bolivia la coherencia de los cambios introducidos con respecto a los requerimientos de sus respectivas matrices constitucionales orientadas a la construcción de sociedades para el ‘Buen Vivir’. En la traducción de este enfoque a las políticas educativas y su operacionalización en programas educativos surgen contradicciones. Se adoptan e imponen –en el caso de Ecuador– modelos provenientes del marco de la internacionalización de la educación, bajo lógicas marcadas por el pragmatismo y la racionalidad técnica de las políticas educacionales contemporáneas en escala global, que refuerzan en el campo de la formación y trabajo de los docentes principios exitistas de eficiencia, competitividad y meritocracia.

Las disputas e imposición de decisiones ocurren en la fase actual de concretización operativa de las políticas, donde van tomado lugar importante ‘los especialistas’ (como detentadores del saber científico y técnico), quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos correspondientes a marcos de referencia vigentes de sus disciplinas, en

abierta contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de desarrollo. En el caso del Ecuador, la traducción de los marcos constitucionales a programas y estrategias se ha legitimado en la aplicación de medidas sustentadas en el conocimiento técnico especializado, con carencia de diálogo con los actores educativos y ‘desperdicio de la experiencia’ (Santos, 2007) y de los ‘saberes docentes’ (Tardif, 2012). Barroso (2011) ha reconocido, para el caso de Portugal, que la regulación basada en el conocimiento se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una ‘nueva gestión pública’. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como ‘una forma de gobernar’ la educación.

Urgencia de repensar la educación

La comprensión de esta etapa de traducción y operacionalización de los marcos constitucionales en políticas educativas, exige un esfuerzo de ‘deconstrucción’ y de replanteo de los marcos investigativos. Al referirse a necesidad de comprensión de los procesos globales, Lander (2000: 4) ha señalado que la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno ha exigido un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. En consecuencia, durante las últimas décadas ha surgido la necesidad de replanteos globales y fundamentales de los saberes y disciplinas sociales con propuestas de deconstrucción y cuestionamiento a las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad².

2 El mismo Lander destaca que la búsqueda de perspectivas del conocer no eurocéntrico tiene una larga y valiosa tradición en América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui), y cuenta con valiosas contribuciones recientes, entre éstas las de Enrique Dussel, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Souza Santos. Nosotros añadimos para el campo de la reflexión crítica sobre la educación, la contribución fundacional de Paulo Freire y los recientes aportes de José de Souza Silva, Catherine Walsh, Marco Raúl Mejía, Miguel Arroyo, entre otros.

Nuestra tarea se enmarca en esta exigencia social y demanda académica de comprender los retos de la educación en esta fase histórica donde la construcción de políticas educativas docentes se mueven entre continuidades y rupturas, contradicciones y dilemas, en estados en transición, con modelos de sociedad en debate. Esta tarea de deconstrucción conlleva lo que Quijano (2005) ha denominado ‘des/encuentros’ entre la percepción y el conocimiento de nuestra propia historia y la realidad social, debido a la influencia dominante de la perspectiva eurocéntrica: “la colonialidad del poder hace de América Latina un escenario de des/encuentros entre nuestra experiencia, nuestro conocimiento y nuestra memoria histórica”.

En el marco de esta búsqueda de nuevos horizontes de interpretación, Boaventura de Sousa Santos (2007) ha convocado a “renovar la teoría crítica” y ha invitado a encontrar las bases y las posibilidades de reinención de la emancipación social en las realidades de los países periféricos. El pensamiento crítico latinoamericano tiene un gran desafío, puesto que, a pesar de sus críticas al eurocentrismo, es de hecho, muy eurocéntrico y monocultural, habiendo producido lo que denomina el “desperdicio de experiencia”. Para este autor, no se trata solamente de un nuevo pensamiento crítico, sino de una manera diferente de producir pensamiento crítico.

Para el pensamiento educativo en la región es igualmente válido este llamado de renovación. En el caso del Ecuador, por ejemplo, la riqueza de la tradición del pensamiento pedagógico y la riqueza de los saberes docentes se ‘desperdician’, en función de la primacía de modas educativas, reconocidas como ‘científicas’ y ‘eficientes’, trasladadas con escaso análisis crítico e impuestas a sujetos que operan en condiciones sociales, muy distantes de aquellas para las que fueron pensadas. Propuestas técnico pedagógicas alejadas y hasta contradictorias con el modelo de sociedad que proponen los marcos constitucionales. Siguiendo la reflexión de Santos (2011), nos sumamos al desafío de contribuir a una transformación epistemológica profunda que haga ‘justicia cognitiva’, en este caso con el sujeto docente de la educación, a fin de posibilitar su inserción como productor de conocimiento, gestor de relaciones que

demanda el modelo de sociedad del Buen Vivir; no solo como objeto replicador de recetas curriculares y consignas pedagógicas.

¿Cómo se está mirando a los docentes?

En las últimas décadas, muchos de los países de la región han puesto la mirada sobre los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes como uno de los aspectos clave de la calidad de la educación y de las políticas educativas. La profesión y el trabajo docente transitan por procesos de transformación asociados a nuevos programas educativos, que han derivado en regulaciones y nuevas responsabilidades para los docentes, bajo diversas comprensiones sobre su rol profesional y su responsabilidad con las metas del desarrollo económico. El tema docente se ha convertido en centro de discursos políticos y exigencias que tienden a poner en cuestión sus prácticas y resultados en nombre de las metas y estándares educativos (Ministerio de Educación, Ecuador, 2011). Se han modificado los marcos legales, se impulsan estrategias de desconcentración del sistema educativo, se han impuesto sistemas de evaluación³ y se han renovado enfoques pedagógicos. Pero, ¿en qué condiciones se están realizando estas transformaciones?

En este escenario nos preguntamos sobre las condiciones en que se realizan las reformas actuales y el lugar en que se encuentran los docentes dentro de estas dinámicas de implementación de cambios y nuevas regulaciones. Hay dilemas y retos que interesa identificar, evidenciar y poner en amplio debate y reflexión, como los siguientes: a) ¿Qué tensiones o contradicciones se producen entre las nuevas políticas y regulaciones educativas con relación a las condiciones particulares en que van gestándose las prácticas de los docentes en los nuevos contextos de desconcentración educativa e institucional?; b) ¿Qué encuentros y des-

3 Se ha destacado críticamente que una determinada comprensión de calidad educativa ha reducido ésta a la evaluación del logro de aprendizajes en determinadas áreas del conocimiento.

encuentros se aprecian entre los discursos oficiales sobre la formación y el trabajo docente y las necesidades experimentadas por los docentes en el cotidiano de la escuela?

También nos preguntamos sobre el sentido que los cambios introducidos adquieren para los docentes. Se ha reconocido que si los cambios no expresan un sentido para los docentes, si no interactúan con las subjetividades de los docentes, si no se maneja con la racionalidad de su vida cotidiana, estos no se sostienen (Zemelman, 2012). De ahí la importancia de la construcción de sentidos para la educación, a partir de la recuperación de la actoría de los docentes en las transformaciones educativas.

Cinco demandas para repensar la formación de los docentes en la construcción del Buen Vivir

Presentamos a continuación algunos desafíos para la formación docente que urge analizar en profundidad, sobre todo en países con modelos de sociedad en transición, como es el caso de Ecuador y Bolivia. Desafíos que solo podrán alcanzarse si se emprende en diálogo y construcción con los sujetos de la educación.

Primera demanda. Generar un debate amplio: ¿Qué docentes, para qué modelo de sociedad necesitamos formar?

En los análisis públicos que acompañan al proceso ecuatoriano, un semanario señalaba recientemente que el debate actual en torno al Buen Vivir se ha centrado en ‘cómo alcanzarlo’⁴, pero que, dado que no es un concepto cerrado, la disputa por el “verdadero” Buen Vivir se ha instalado en varios sectores. Ello ha abierto el debate sobre qué mismo

4 Con ocasión del evento ‘Pos crecimiento y Buen Vivir’, organizado en Quito por la Fundación Friedrich Ebert Stiftung (Alemania) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a inicios de 2014. Según este informativo público, en este seminario se ha reconocido que en la amplia literatura escrita en los últimos años acerca del Sumak Kawsay, se lo comprende como una forma de vida que pretende lograr armonía con la naturaleza y con otros seres humanos.

es, qué implica, cómo se consigue, en cuánto tiempo, a través de qué caminos, si implica o no un modelo extractivista, cómo integrarlo a escala local, regional y mundial, entre otros interrogantes, tomando en cuenta la realidad interdependiente de los países (Más Q Menos, 2014). A propósito se ha destacado también que el Buen Vivir como significativo está siendo objeto de disputa... una suerte de lugar vacío, al cual se le adjudican, se le atribuyen y se le disputan sus significados⁵ (Más Q Menos, 2014).

En este escenario de disputa de sentidos, nos interesa aportar al debate, destacando algunos aspectos críticos y demandas para la gestación de un enfoque de formación docente que consideramos necesaria para lograr coherencia con el enfoque el Buen Vivir. En primer lugar, nos interesa levantar algunas preguntas para la reflexión que, en el caso de Ecuador, las propuestas oficiales implementadas para la formación docente no han abierto al debate con los actores de la educación ni la sociedad: ¿Qué docentes para qué modelo de sociedad necesitamos formar? ¿Qué enfoque de formación docente se desprende de la nueva matriz constitucional del Buen Vivir/ Vivir Bien?

Los países como Ecuador o Bolivia han declarado la necesidad de construir una ‘soberanía cultural y educativa’, puesto que se han propuesto realizar transformaciones culturales como la ‘descolonización del pensamiento’, en el caso de Bolivia, o la modificación de patrones de consumo vigentes en amplios sectores de la sociedad, para el caso de Ecuador (Acosta, 2010). En este contexto, estos países requieren analizar ¿qué énfasis y dimensiones deben primar en el enfoque formativo para la formación de docentes artífices de la construcción de sociedades del Buen Vivir? En el caso de Ecuador, junto a la demanda política de construcción de soberanías, ha surgido la exigencia, derivada de la nueva ‘matriz productiva’, de promover la “formación del talento humano

5 Según opinión de Mirta Antonelli, profesora de la U. de Córdoba (Argentina), recogida en el semanario ecuatoriano Más Q Menos.

y el uso de conocimiento, como elementos inevitables para solucionar problemas socio económicos y garantizar la calidad de vida de los ciudadanos” (Ecuador, 2012).

Existen, pues, posiciones divergentes en torno a los modos de comprender el modelo de sociedad del Buen Vivir al que se aspira. De la comprensión de estos énfasis para la construcción del tipo de sociedad que se aspira, se derivarán repercusiones en la definición de los sentidos, demandas y quehaceres para la educación y, más específicamente, para los énfasis en el desarrollo de las competencias curriculares y habilidades para la vida en la formación docente. ¿Se requiere primero atender al desarrollo eficiente y funcional del talento humano para responder a los estándares mundiales de aprendizaje, y solo después emprender la formación en habilidades para la vida y la convivencia armónica para el Buen Vivir?. ¿Estas dimensiones son antagónicas?, o ¿es posible articularlas dentro de un enfoque integral, y en qué profundidad? Si es así, ¿qué exigencias se desprenden para los enfoques educativos y las estrategias pedagógicas para una formación docente integradora?

Segunda demanda. Repensar la educación desde el paradigma del Buen Vivir

Dado que se aspira, constitucionalmente, a reconectar la educación con demandas históricas de sociedades ‘plurinacionales’ e ‘interculturales’, y se busca dar respuesta a la necesidad de ‘igualdad de oportunidades para todos’ (Crespo, 2009), no es posible continuar reproduciendo a-críticamente definiciones o estándares de calidad sin ningún horizonte de sentido. Buen Vivir responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir. Por tanto, no se trata de una definición neutral de educación, ya que esta depende de condiciones históricas (Minteguiaga, 2011). No resulta beneficiosos para la construcción de sociedad del Buen Vivir, la importación ingenua y la imposición a-crítica de modelos educativos estandarizados por el aumento de la ‘regulación transnacional’ (Barroso, 2004). Tampoco es cuestión de proceder como si se tratara de simples reformas de contenidos. Para la

formación de los docentes se requiere, en consecuencia, promover una profunda comprensión crítica de los retos que demanda la construcción de otro modelo de sociedad y de desarrollo. Importantes inspiradores del Buen Vivir, como Huanacuni (2010) en Bolivia, han enfatizado que éste refiere a un cambio de paradigmas y no a simples modificaciones de contenidos, puesto que el “Buen Vivir” constituye una propuesta muy distinta que el ‘desarrollo’. Para el caso de los pueblos de Bolivia, el Vivir Bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes. El Vivir Bien no puede ser equiparado con el desarrollo tal como es concebido en el mundo occidental⁶. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como estado anterior o posterior de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para una vida deseable. Más bien se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción del Vivir Bien

Se ha destacado, por otra parte, que el desafío de desarrollar el paradigma del Buen Vivir responde a un momento histórico de cambio de época, lo que supone ir hacia las personas y no solamente hacia las cosas, es decir, “cambiar las personas que cambian las cosas” (Souza, 2012). Esto implica, simultáneamente, “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer, incluso y quizás especialmente, los modos de ser, para que el esfuerzo de transformación, en este caso paradigmático, sea relevante y sostenible (Lizarazo, 2011).

Buen Vivir conecta con una educación que se traduzca en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a la calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá de mediciones y estándares. Puesto que en el marco de definición del Buen Vivir se despliegan una serie de valores, comportamientos, actitudes que no pueden ser medidas bajo los esquemas de pruebas estandarizadas y que, sin embargo,

6 Los mismos conceptos como ‘Desarrollo sostenible’ o ‘sustentable’ aun esconden contradicciones de raíz no resueltas

son fundamentales en el proceso formativo de las personas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar sus resultados (Minteguiaga, 2011).

Tercera demanda. Descolonizar el pensamiento

Ante la persistencia de un pensamiento colonial en la construcción cultural de nuestras sociedades, el Ministerio de Educación de Bolivia (2011) ha convocado a los docentes y sociedad a una gran transformación bajo la consigna de la “Descolonización del pensamiento”. Esta cruzada se ubica dentro de la denominada ‘perspectiva pos-colonial’ en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos y culturales, y toma para sí nuevas miradas que posibiliten la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización. Las mismas condiciones históricas promueven el surgimiento de estas nuevas respuestas que demandan la necesidad de otro sujeto, con al menos tres características y capacidades: a) pensamiento que se construye desde la diversidad (aceptación del otro como legítimo otro) y en diálogo de saberes; b) convivencia que se construye desde un modo de estar en relación con los otros de manera no violenta; c) (espíritu) armonía con la naturaleza que se construye desde un conocimiento que integra el sentir, el saber y el vivir.

Cuarta demanda. Restaurar el pensamiento común y recuperar los saberes y la experiencia docente

El pensamiento moderno llevó a un nivel radical la distancia crítica con respecto al sentido común, guiado por una desconfianza sistemática en las “evidencias que nos ofrece nuestra experiencia inmediata”, como ya lo había enfatizado Descartes. La ciencia moderna se construyó contra el sentido común al que consideró superficial, ilusorio y falso.

Solo medio siglo atrás, Lévi-Strauss (2008) estableció el paralelo entre magia y ciencia, a las que reconoció como dos modos de conocimiento, con operaciones mentales diversas en función del tipo de fenómeno al cual son aplicadas. Desde la década de los años sesenta se produjo una apertura en la epistemología a diferentes “objetos epistémicos”, especialmente el estudio de los saberes cotidianos, del sentido común, de los juegos de lenguaje y de los sistemas de acción por medio de los cuales la realidad social e individual es constituida (Tardif, 2012).

Más recientemente, Clifford Geertz (2008) explicó el sentido común ‘como un sistema cultural’, aunque no siempre bien integrado, sustentado en los mismos argumentos en que se basan en otros sistemas culturales semejantes, puesto que aquellos que los poseen tienen total convicción de su valor y de su validez y, en este como en muchos otros casos, las cosas adquieren el significado que les queremos dar.

En su reflexión sobre lo que ha denominado “el paradigma emergente” del conocimiento, Boaventura de Sousa Santos (2010) realiza una defensa del sentido común, reconociendo que todo el conocimiento científico se orienta a constituirse en sentido común. Aunque el conocimiento del sentido común es conservador y tiende a ser mistificado y mistificador, tiene una dimensión utópica y libertadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico.

Quinta demanda. Construir una educación intercultural crítica a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos en diálogo con el conocimiento científico

Con los antecedentes referidos a la revalorización epistemológica contemporánea del pensamiento común, cerramos nuestra presentación destacando apenas algunos aspectos referidos al valor y el significado de los saberes construidos desde las culturas de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Para la gestación de otra educación se propone rescatar la integralidad que

poseen estos saberes y conocimientos, así como la importancia de las dimensiones de intra e interculturalidad, bajo las siguientes dimensiones:

- Conocimientos integrales y saberes originarios.
- Pensar desde la intraculturalidad.
- Educar desde de la interculturalidad.
- Reencuentro de los saberes.

Conclusiones

En los contextos de transformaciones que viven países como Ecuador y Bolivia, los sentidos de la educación se encuentran en debate y surgen demandas para la formación docente. En este artículo se han propuesto algunas dimensiones fundamentales que deben constituir base para una reflexión orientadora de las políticas públicas sobre formación docente y sustento para la construcción del tronco común de sus currículos. Consideramos que los proyectos de sociedad que se han propuesto Ecuador y Bolivia no serán posibles con cualquier docente, ‘híbrido’ repetidor de didácticas o robot prefabricado de evaluaciones estándar de matriz transnacional. Se requiere formar en la capacidad crítica y el auto desarrollo, en la convivencia armónica con los demás y la naturaleza, estimular la comprensión de un nuevo rol histórico y desarrollar dimensiones pedagógicas desde la construcción viva de la interculturalidad. A diferencia de la educación liberal que mira al “progreso humano” de los individuos, aisladamente como átomos sociales, la construcción de sociedades del Buen Vivir requieren desarrollar pedagogías interculturales y críticas, que promuevan el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual” (Souza, 2012). Es urgente abrir un amplio debate para construir una comprensión sobre calidad de la educación coherente con el nuevo paradigma de desarrollo en construcción.

Bibliografía

- Acosta, Alberto (2010). Respuestas regionales para problemas globales. En: Irene León (Coord.), *Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios* (pp. 89-103). Quito: FEDAEPS.
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulacao das políticas educativas na Europa: da regulacao do sistema a um sistema de regulacoes. *Educacao em Revista, FAE-UFMG*, 19-28.
- _____(2011). Da política baseada no conhecimento ás praticas baseadas em evidencias. Consequências para a regulacao do trabalho docente. En: D. Oliveira y A. Duarte, *Políticas públicas e educacao*. Belo Horizonte: Fino Traco Editora.
- Crespo, Carlos (2009). Claves educativas en la Nueva Constitución del Ecuador de 2008. Quito - Bruselas. Documento preparado para el Ministerio de Educación de Ecuador y la Cooperación Flamenca para el Desarrollo –VVOB.
- _____(2012). *Buen Vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación*. En: *Educación y Buen Vivir*. Quito, Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Geertz, C. (2008). O senso comum como um sistema cultural. En: Clifford Geertz, *O Saber Local. Novos ensaios em antropología interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Ediciones Convenio Andrés Bello.
- Lizarazo, Nelsy (2011). *La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al Buen Vivir*. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander Edgardo (Comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lévi-Strauss, Claude (2008). A Ciência do concreto. En: *O Pensamento Selvagem*, 8ªed. Campinas, SP: Papirus editora.
- Más Que Menos (2014). Buen Vivir: entre lo ideal y lo posible. En: *Diario El Telégrafo*, 7-10. Quito, Lunes 31 de marzo. Tema central.
- Minteguiga, A. (2011). “Estudio sobre políticas y programas gubernamentales sobre escuelas de calidad en Ecuador: una revisión de una década”. Estudio encargado por UNESCO Quito y VVOB.

- Oliveira, D. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Em: Educação e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação*, 32 abr-jun. Campinas.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *1er Simposio Internacional de Educación Intercultural del Abya Yala*. Memoria La Paz: UNESCO, UNICEF, EIBAMAZ.
- _____(2011). Modelo educativo, currículo y metodologías para la transformación e inclusión. En: *Educación para la transformación e inclusión. Cuadernos para el Análisis y debate sobre educación alternativa y especial, No 1*. La Paz, publicación del Viceministerio de Educación Alternativa y especial.
- Ministerio de Educación Ecuador (2011). Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño profesional e Infraestructura. Quito.
- República del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).
- _____(2012). Agenda de Coordinación Intersectorial de Conocimiento y Talento Humano. Agenda hacia el país del Conocimiento. Cuaderno de trabajo. Revolución del Conocimiento. Quito: Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano.
- _____(2013). Plan Nacional "Buen Vivir 2013-2017. Quito: SENPLADES.
- Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avancados* 19(55). IEA/USP.
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Sao Paulo: Boitempo.
- _____(2010). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- _____(2011). Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano. En: *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 4(43). Buenos Aires: CLACSO.
- Souza, J. (2012). *El paradigma del 'buen vivir/vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida*. Campina Grande-PB, Brasil.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis /RJ: Vozes.
- Zemelman, Hugo (2012). Notas de aula. Mini Curso sobre Epistemologías de las Políticas Educativas en América Latina. Faculdade de Educação. Doutorado Latinoamericano de Políticas Públicas y Profesión Docente. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento

Fabián Marcelo Vitarelli¹

Introducción

La complejidad de la mirada nos introduce en un objeto de múltiples aristas tanto para su tratamiento como para su comprensión desde el ejercicio de una ciudadanía del conocimiento que se interroga siendo actor participante de procesos de democratización en un territorio marcado por las desigualdades regionales en el concierto federal, tal es el caso de la Argentina. Los paulatinos procesos de la vida democrática en estos treinta años transcurridos han ayudado a consolidar las bases del tratamiento de un sistema educativo y sus principales componentes en la tensión que se dibuja entre la localización de las instituciones donde acontecen las prácticas docentes en su cotidianidad y las regulaciones jurisdiccionales y nacionales como formas de disciplinamiento discursivo.

En contextos de transformaciones epocales, sin olvidar por cierto las problemáticas emergentes de la región latinoamericana y su espectro de impactos en nuestro territorio.

1 Master en Ciencias Sociales, opción Historia y Civilización de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris. Es profesor exclusivo en carreras de educación en el Departamento de Educación y Formación Docente de la UNSL, Director de Línea de Investigación en Educación y Director de Proyecto de Extensión Universitaria. E/mail: marcelo.vitarelli@gmail.com; mvitar@unsl.edu.ar

La educación en su conjunto y la formación docente en particular han venido ocupando de variadas maneras una agenda pública que ha llevado a lo largo de las últimas dos décadas diversas formas de involucramiento y definiciones. Planes nacionales de mejoramiento de la formación, transformaciones y adaptaciones curriculares y, reordenamiento de los Institutos Superiores en gran parte de la geopolítica argentina, han marcado un proceso tendiente hacia el tratamiento en la actualidad de una política de estado de regulación federal con definiciones, planificaciones y formas de financiamiento específicas. La imagen del panóptico², entendida en sentido figurado en el contexto de la presente escritura, intenta iluminar el cono de luces y sombras externo e interno de la problemática en cuestión y que es objeto de aproximaciones sucesivas.

La importancia de la elucidación se torna radical para nosotros a la hora de pensar el sistema formador y nuestras prácticas de intervención en tanto que actores involucrados en los procesos de formación con el conocimiento en instituciones con trayectorias, culturas, identidades y formas de comportamiento “acompañadas”. Para los educadores que provenimos del campo de las ciencias de la educación, este objeto de estudio nos interpela profesionalmente y desafía tanto en el ámbito de la comprensión de las micro políticas propias de un tiempo y un espacio como así también de las meso y macro políticas en las cuales acontecen nuestros procesos de subjetivación histórica.

Las razones que esgrimimos y muchas otras que pueden ser de considerable importancia, cuyo listado sería demasiado extenso para este apartado, posicionarán ahora la mirada de nuestra lente en el acon-

2 *Panóptico*: centro penitenciario ideal diseñado por el filósofo Jeremy Bentham en 1791. El concepto de este diseño permite a un vigilante observar (-optición) a todos (pan-) los prisioneros sin que éstos puedan saber si están siendo observados o no. El filósofo francés Michel Foucault en su obra “Vigilar y castigar” consideró el diseño como un ejemplo de una nueva tecnología de observación que trascendería al Ejército, a la educación y a las fábricas.

tecimiento de la formación docente como política pública en el horizonte de un sistema educativo de reformas de segunda generación en la actualidad. Sin embargo la focalización requiere saber manejar el microscopio y poder así analizar las partículas, para ello entonces nuestra referencia a algunos procesos históricos en los cuales el presente encuentra su anclaje; de allí también la fuerza de elementos prospectivos para su tratamiento futuro.

Formación docente y trayectorias en Argentina

La formación docente en Argentina alcanza una trayectoria temporalmente centenaria que la hace propia y con características específicas a la hora de pensar su impronta y realidad en nuestro territorio. La educación forma parte de un vasto programa de acción desarrollado por los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda entre 1862 y 1880, en donde:

Una nueva idea del papel de la educación en el proceso de unificación y modernización del país llevó a postularla como un servicio que la sociedad debe a los ciudadanos. Se la consideró fundamentalmente del Estado, que debía propagarla sistemáticamente haciendo a los ciudadanos aptos para la democracia, mejorándolos física y moralmente. Se establecieron los vínculos entre las necesidades políticas y la educación como condición de vida, de orden y de progreso (Marincevic-Guyot, 2004: 119-120).

En este marco de acción la formación docente se inscribe en el nacimiento mismo del Estado-Nación (Carena, 2006) como herramienta de una “pedagogía del ciudadano” que contribuye a la conformación y expansión de un sistema de instrucción pública. Para ello Sarmiento contratará maestros norteamericanos para la instauración de las “Escuelas Normales Superiores” en donde el maestro de escuela primaria se formaría en esta propuesta política pedagógica de estado. De manera tal que la pedagogía de la nación se despliega en pocos años y con intensa labor, logrando entre 1880 y 1900 la fundación de 38 escuelas en todo el

territorio nacional, en la que se destaca en 1870 la creación de la Escuela Normal de Paraná (Tedesco, 1993).

La trayectoria centenaria de la formación docente en Argentina le da a este nivel educativo institucionalidad propia creando modos de abordaje de la realidad educativa y sentando las bases de formas de mirar y hacer educación en el país. A su vez, estos modelos formativos conllevan verdaderos procesos de subjetivación que hacen de la formación normalista en pocas décadas un “orgullo” nacional en cuanto a la perspectiva inaugurada en un “orden y progreso” nacional que al decir de Sarmiento marcaría la diferencia entre la “civilización y la barbarie”. Pero además de la institucionalidad y la subjetivación, la formación normalista instauró en el territorio una forma de intervenir en el campo de las prácticas educativas, las cuales formaron parte de los debates del Congreso Pedagógico nacional que fueron plasmados en la Ley 1420 de enseñanza libre, laica y gratuita de la educación en el país. La formación de maestros y de profesores pasó a formar parte de la realidad argentina con distintas maneras de pensar y de resolverse en cada estado provincial y en cada tipo de institución a lo largo del siglo XX.

En 1969 se toma la decisión de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primarios al nivel terciario. Esta medida se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por vía de la prolongación de los estudios en el tiempo (además del nivel medio hacían falta más de dos años para recibir el título docente) y de una pretendida adecuación de los estudios a las características propias de los Institutos de Profesorado (IIPE Buenos Aires, 2001: 3).

De hecho la formación docente habilitó el nivel institucional de las Escuelas Normales pero también formó parte de la realidad universitaria en construcción.

Podríamos decir que con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección Pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata (1906), se dio inicio a los estudios pedagógicos en el nivel universitario. En el año 1927 se creó también el Instituto de Didáctica en la misma

Universidad de La Plata cuyo objetivo principal fue a partir de 1930, la realización de estudios e investigaciones sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica. Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década del 50, en que la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica como fue la de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir se trataban de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras (Cámpoli, 2004: 17).

En el plano de lo que hemos de denominar las “mareas históricas” queremos destacar en primer lugar un suave oleaje que va dejando huellas en la arena de las costas conformado por dos proyectos implementados con impulso del gobierno nacional que se consideran como los preliminares de un cambio en los modos de regulación en relación al mejoramiento de la formación existente.

El primero de ellos data de 1987 y significa el desarrollo de un cambio en la concepción curricular para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (proyecto denominado y conocido como MEB). El mismo trabajó en el esfuerzo por resolver problemas de articulación existentes entre el nivel medio y superior. Su filosofía formadora daba inicio en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del entonces nivel medio, y que acreditaban bajo la expedición del diploma de bachiller con orientación pedagógica. Entre sus principales componentes se encontraba el primer esfuerzo histórico por regionalizar el currículum formador a través de sucesivas adaptaciones; se manifestaba de igual manera un cambio en la concepción de la relación entre la teoría y la práctica, esta última iniciativa venía de la mano de la renovación democrática que la Argentina vivía por entonces. Una nueva manera de organizar la estructura y gestión de las instituciones, ahora giraba sobre el eje participativo de los actores que la componían y, acompañaba también la propuesta inno-

vadora la visión de un trabajo interdisciplinario que aportara elementos para la resolución de los problemas en sus geopolíticas emergentes.

El *acontecimiento* del MEB marca un hito en la diacronía de la formación docente argentina ya que se constituye en el esfuerzo de pensar y actuar una política educativa para el sector que comience a estrechar lazos con los diferentes actores y sectores que componen la sociedad, basado en la democratización del conocimiento, la participación social y la responsabilidad compartida en los procesos educativos. De este modo algunas provincias tales como Río Negro, Mendoza y Santa Fe, desarrollaron un fuerte cambio en relación al paradigma normalista, positivista y conductual de la educación asimilada como una vocación; no obstante el impacto a nivel de las jurisdicciones fue desigual, no alcanzando así a constituirse en una política de reforma nacional.

El segundo proyecto que queremos destacar en este relevamiento acontece entre 1991 y 1995³, en un clima previo a las políticas de transferencia educativa a las provincias que se implementarán como parte de las reformas progresivas del Estado con alto impacto en el sector. Por entonces, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pone en acción el conocido Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante PTFD). El mismo, a partir de la experiencia previa

3 A partir de 1991 se produjeron en la Argentina tres hechos gravitantes en el ámbito de la educación que afectaron las relaciones entre las provincias y la nación: a) la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones, lo cual implicó la provincialización de establecimientos secundarios, técnicos y de los institutos terciarios de formación docente gestionados hasta entonces por el gobierno nacional; b) la sanción de la Ley Federal de Educación que dispuso, entre otras funciones, la transformación de la estructura y organización tradicional en niveles por un sistema de niveles y ciclos, el aumento de los años de escolarización obligatoria –de 7 a 10 años–, la introducción de mecanismos de evaluación de los aprendizajes y la promoción y autonomía de la escuela; c) la sanción de la Ley de Educación Superior, cuyo título III estaba dedicado a ordenar y regular la educación superior no universitaria.

del MEB⁴ de bajo impacto federal se implementó en una considerable e importante cantidad de instituciones formadoras de todo el territorio nacional. Se retoman entonces algunos de los esfuerzos realizados en los años anteriores en lo que respecta a la organización institucional y la innovación del currículo bajo el discurso del mejoramiento integral de la calidad de la formación (Gutkowsky, 1994) Esta política que ahonda en repensar el sistema formador se inicia con procesos ligados tanto a las acciones de capacitación como así también de la investigación educativa. Se instaura por entonces un modelo alternativo, al vigente durante un siglo, de organización institucional, acompañado del componente de una política pública de recambio en las condiciones laborales de los profesores. Esto se traduce en la cotidianeidad en la designación de profesores por cargo para así asegurar las funciones de capacitación e investigación que el currículum exigía y cuyo impacto descansaría en un mejoramiento de la estructura organizacional. Cada vez más los procesos de democratización de la enseñanza se hacían presentes con considerables esfuerzos por centrar la calidad de la formación pedagógica a la luz de las políticas sociales de una ciudadanía responsable de sus actos.

Un segundo momento del movimiento de las aguas está constituido por lo que consideramos una marea alta y profunda con impactos diversos en las zonas costeras. Nos referimos a una época de transformaciones y adaptaciones curriculares acompañada del reordenamiento de los Institutos Superiores formadores (Cámpoli, 2004).

4 Y basado también en el antecedente relevante que constituye la provincia de Río Negro que desde el año 1989 había sancionado una Ley propia de Educación Superior jerarquizando a los institutos de formación docente, con una considerable transformación institucional y curricular. Entre otros aspectos implementaba el sistema de concursos docentes por oposición y antecedentes, la inclusión de la práctica docente desde el comienzo de la formación que actuara como eje articulador y, la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas división por asignaturas. Todo ello en un cambio de concepción de la formación docente entendida en tanto que progresiva y continua.

El proceso de transformación de la formación docente resultó un campo de enorme complejidad (Vitarelli, 1996), ya que debió atender los cambios requeridos desde los distintos niveles del sistema y, por otra parte responder a las necesidades y requerimientos del nivel en el que se encuadraba, es decir el de las políticas de educación superior.

El mejoramiento de la calidad vino dado por la complementariedad de la formación inicial y la continua ⁵; la capacitación de los graduados docentes para nuevos roles profesionales; la diversificación de la oferta de actualización, perfeccionamiento y/o reconversión⁶; la realización de residencias programadas en la formación docente ; la innovación pedagógica, la investigación educativa y el papel de las instituciones universitarias en la producción de conocimientos específicos a partir de la investigación⁷.

Sin embargo el hecho del reordenamiento del subsector ha hecho que el mismo haya sido puesto en estudio por largo tiempo: su calidad,

-
- 5 Al respecto cabe nombrar el caso del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, también llamado Circuito “E”, puesto en marcha conjuntamente por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Sistema Universitario Argentino. Para ver más detalles citamos a modo de ejemplo el Curso 165/97 sobre el eje Sociedad, sistemas educativos e institución escolar, ofrecido por la Universidad Nacional de San Luis bajo la responsabilidad de la Prof. Violeta Guyot y del equipo de colaboradores: Corti, Vitarelli, Carletti, Chada de Santagata y Sosa. El mismo se desarrolló a lo largo de 1998 en la ciudad de San Luis, Argentina.
 - 6 En relación a este apartado me ha tocado conducir experiencias de formación en diversas universidades del país, tales como: Universidad Católica de Córdoba (1997 y 1998); Universidad Tecnológica Villa María (1998); Universidad Nacional de La Rioja (1997-1998) y Universidad Nacional de San Luis (1998), Argentina.
 - 7 Cito para este ítem el innovador Programa de Formación en Investigación Educativa llevado adelante, durante el ciclo lectivo 1998, por el Proyecto de Investigación SECyT 419301 “Nuevas tendencias epistemológicas. Su impacto en las ciencias humanas” que dirige la Prof. Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. El mismo trabajó en estrecha colaboración con el Instituto Superior del Profesorado de San Rafael, Mendoza, Argentina.

sus funciones, su rentabilidad, su misión histórica a la luz de los nuevos parámetros que se priorizan para la educación superior. En este sentido el Ministerio de Educación de la Nación ha asistido técnicamente a las provincias para la toma de decisiones en torno a una serie de criterios organizadores⁸. En tal perspectiva en diciembre de 1997 cerró un primer registro inicial de instituciones para su acreditación⁹; por otra parte tuvo lugar el ajuste del proceso de reorganización de los servicios que se sucederían progresivamente y se delinearón un conjunto de criterios para la transformación curricular (Davini, 2009) respondiendo en primera instancia a la nueva estructura de niveles y ciclos del sistema educativo en transformación, a los campos de la formación docente y a las cargas horarias¹⁰.

Se hizo necesario en vistas al reordenamiento una fuerte instancia de diagnóstico institucional en donde una serie de criterios actuaron como organizadores e indicadores de la situación existente: calidad, equidad, lo técnico-pedagógico, lo técnico-institucional, lo administrativo financiero y legal jurídico. En este contexto la acreditación institucional se entiende sobre ejes de organización de criterios y líneas de acción tales como: situación académica de los Institutos de Formación Docente, rendimiento en el sistema formador y articulación de las instituciones terciarias con otras instituciones y organizaciones de la comunidad.

Lo cierto es que hasta 1998 casi todas las jurisdicciones habían realizado un buen estudio de mapeo de situación de sus instituciones de nivel no universitario, decretando el cierre de algunas de ellas en donde así lo creyeron conveniente las autoridades del sector. Por otra parte cabe destacar que el reordenamiento no se produjo en todas partes al

8 Actuó como ente coordinador el Programa Nacional de la Organización Pedagógica de la Formación Docente dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que inicia sus actividades en 1995.

9 Esto se realizó en función de lo designado en la resolución N°42/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

10 Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°36/94.

mismo tiempo¹¹. Este no ha constituido una prioridad para los gobiernos provinciales, sino que ha pasado largo tiempo hasta comenzar a redimensionar el sector (Vitarelli, 2005). A partir de 1999 las provincias se encuentran en el diseño de sus nuevas instituciones, en el planeamiento de un sistema de acreditación continua y algunas de ellas en la ejecución paulatina de alternativas. Numerosas han sido las demandas de articulación con las universidades y en algunos casos altamente exitosas, aunque tampoco es una realidad generalizada a lo largo de todo el territorio de la República (Gatica, 2005). El sector de la educación superior no universitaria en lo que respecta a los institutos de Formación Docente accedió al financiamiento de acciones de reforma por parte de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo. El mismo estuvo destinado a las Reformas e Inversiones de la educación inicial y general básica, incluyendo el componente de Formación Docente en lo que respecta a la reorganización institucional, el mejoramiento curricular y la capacitación docente¹².

Desde la sanción de Ley Federal de Educación en 1994 el gobierno nacional fue armando estrategias para que las jurisdicciones avanzaran en el cumplimiento de las disposiciones legales sancionadas por el Congreso de la Nación, muchas de ellas concretadas en pautas, documentos y cronogramas acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Un gran número de estas disposiciones constituyen, a nuestro juicio, limitaciones y condicionantes para el desarrollo de proyectos provinciales

11 La provincia de Río Negro fue una de las primeras jurisdicciones que se dedicó al trabajo de ordenamiento de la oferta de formación docente. Se puede ver al respecto Senén González, Vitarelli y Thierry (1998), Informe Final. Profundización de las propuestas de ordenamiento de los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. Consejo Provincial de Educación -Río Negro-; Ministerio de Cultura y Educación- Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación; Buenos Aires, Argentina.

12 Programa de Reformas e Inversiones en Educación (845/OC-AR) -PRISE/MCE-, con un costo total de 600 millones de dólares de los cuales el 50% corresponde al aporte local; iniciado en 1994 y finalizado en 1999

de reordenamiento y acreditación de la formación docente. Cooperación y conflicto son dos términos que definen el campo de coincidencias y diferencias que se establecen entre la transformación de la educación impulsada por las autoridades nacionales a partir de 1993 y las políticas de reforma encaradas por las identidades nacionales, fruto de desarrollos históricos que se constituyen en verdaderas culturas idiosincráticas.

Las sanciones de las nuevas leyes educativas (Ley 24.195 y Ley 24.521) y sus instrumentos de aplicación tuvieron consecuencias profundas al implicar el predominio de un instrumento jurídico de mayor jerarquía por sobre transformaciones graduales que se venían desarrollando en las provincias, con un encuadre no siempre coincidente en su forma, contenidos y objetivos (Senén González, 2000). No puede ignorarse la dificultad que significa armonizar un proceso de construcción institucional que viene generado desde un centro nacional en el marco de una política de concertación con las jurisdicciones, con la propia dinámica de cada una de las provincias. Sobre todo porque el conjunto del sistema educativo estaba transitando la transformación estructural con los cambios dentro de las posibilidades de cada provincia, en el horizonte de lo cual aparece como claro el hecho de las fuertes asincronías regionales. De esta manera van apareciendo un conjunto de documentos que se constituyen en las bases para la transformación¹³; se trata de orientaciones para que los gobiernos provinciales reformulen: a) los

13 Un tema alta pertinencia para la propuesta en materia de organización curricular de los profesorado de formación docente de EGB y Polimodal, está contenido en las resoluciones 32/93 y 36/94 del Consejo Federal que precisan diferentes campos para la organización de contenidos básicos comunes en la formación docente de grado. a) la formación general pedagógica común a todos los estudios de formación docente de grado y destinada a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; b) la formación especializada correspondiente a niveles y regímenes especiales y, c) el campo de la formación de orientación por contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas orientados en su organización en una disciplina principal y otra complementaria; de allí la especificidad de los contenidos en campo mayor y campo menor para cada disciplina.

contenidos, b) para definir los modelos institucionales y c) que puedan modificar las formas de funcionamiento de los institutos hacia una mayor diversificación tal como: capacitación y perfeccionamiento docente e investigación y desarrollo¹⁴.

Elementos de comprensión para la actualidad de la problemática

Quisiéramos prestar atención ahora a algunos marcos regulatorios de nivel nacional que se sucederán con rapidez en períodos de corta duración estableciendo cambios significativos a nivel de Argentina y con alto impacto en las instituciones formadoras de docentes (Vitarelli, 2011), tanto a nivel no universitario como en las universidades nacionales, nos referimos con especial atención a:

- La aprobación, por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, del documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente¹⁵” (2004) que inicia un proceso de planificación en la agenda educativa en torno a la necesidad de asumir la formación de los docentes del país como una cuestión de carácter prioritario y estratégico para el sistema educativo.
- La creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (diciembre de 2005) con el cometido de proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación orientaciones para la generación de un espacio institucional específico con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar un

14 En este marco de acción se prescribe: 1) la formación docente inicial como proceso pedagógico sistemático que posibilite el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en diferentes niveles y modalidades; 2) la promoción, investigación y desarrollo con el objetivo de introducir la perspectiva y herramientas de la investigación educativa y c) la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente, acciones todas dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia.

15 Resolución N° 223, de agosto de 2004.

política federal para la formación docente inicial y continua. El corolario de esta comisión nacional de notables será de encomendar la creación de un organismo nacional desconcentrado que tenga como misión fijar las políticas nacionales en lo relativo a la formación docente en todo el país¹⁶.

- La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en el año 2006) en cuyo artículo N° 76 consta la creación en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Instituto Nacional de Formación Docente¹⁷. Al mismo se le atribuyen todas las misiones, funciones y estructura propuesta por la Comisión Federal antes citada. Su regulación se atribuye por Decreto 374/2007, Bs. As., 17/4/2007.
- La elaboración de un Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010¹⁸ teniendo como base los ejes de la consulta realizada en el año 2005, a saber: a) Desarrollo institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo; b) Desarrollo curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, y c) Formación continua y desarrollo profesional, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.
- La aprobación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”¹⁹. Este Plan convoca al ME y los gobiernos provinciales a establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley

16 Resolución CFCyE N° 241/05 de creación de la comisión y 251/05 de elevación del Informe final, 28 de diciembre de 2005. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

17 Ley de Educación Nacional (N° 26.206): artículos referidos al Instituto Nacional de Formación Docente N° 76, 77 y 78; 100, 101, 102 y 103.

18 Aprobado por Resolución CFE N° 23/07, Buenos Aires, 7 noviembre de 2007. Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de Formación Docente.

19 Resolución CFE N° 188/12, Buenos Aires, 5 de diciembre de 2012.

Nacional de Educación. Producto de una construcción federal, el plan define la acción coordinada entre los equipos nacionales y provinciales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de la Ley.

- La creación del Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016²⁰. El Programa Nacional de Formación Permanente se inscribe en un proceso histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

Si bien las universidades nacionales han estado presente a través de sus representaciones en todas estas instancias (Secretaría de Políticas Universitarias-Consejo Interuniversitario Nacional), la información que aquí se presenta no ha sido fluida en las instituciones y su comprensión a la altura de los tiempos ha significado un complejo proceso de develamiento (Vitarelli, 2010). Cabe mencionar que con los cuatro elementos antes mencionados tenemos entonces en la Argentina actual: a) la formación docente como prioridad nacional y por lo tanto el conjunto de las regulaciones que de ello se derivan al presente; b) la validación por un consejo de notables que vincula sectores de la academia de orden público, privado, nacional y regional; c) la creación de un organismo nacional desconcentrado (como en su momento fue la creación de la CONEAU) que regula el sector de la formación docente en Argentina y d) la fijación de una política educativa de índole federal con sus metas y plan de acción de mediano plazo.

Podemos afirmar entonces que entre 2004 y 2007 el subsistema formador docente se estructura a nivel nacional, define su rumbo e inaugura realidades que entrarán en tensión con formas preexistentes y con

20 Resolución CFE N° 201/13, Buenos Aires, 21 de agosto de 2013.

dinámicas institucionales, sobre todo en las universidades, pensadas desde otra filosofía de la educación. De igual manera cabe reconocer por una lado una fuerte recentralización de las políticas educativas del sector acompañadas de mecanismos de democracia participativa y representativa, mientras que por el otro lado esta realidad viene a instaurar un ordenamiento en lo que respecta a la estructura de la formación docente, asegurando mínimos comunes en las decisiones e intervenciones educativas dispersas en modelos formativos que combinan lógicas de carácter nacional, regional e institucional, al ser la Argentina un país federal. La misma viene constituyendo una política pública en la formación nacional inscripta en la agenda educativa y acompañada con líneas de financiamiento educativo tanto para las instituciones, como para los proyectos de trabajo al incluir a docentes y alumnos. Merece especial atención en este sentido descrito la constitución de un claro apoyo económico en el orden de las políticas sociales de inclusión que el país viene llevando adelante a partir de la creación de programas de índole federal que subsidian a los alumnos con ayudas económicas y becan el desempeño y rendimiento académico. Podemos afirmar así que “elegir la docencia” se configura como un interés nacional en el marco de un debate acerca del papel de las ciencias sociales y la educación en la encrucijada actual y su aporte a la resolución de conflictos y la comprensión de procesos generacionales que se van sucediendo.

Políticas, planeamiento y prospectiva educativa

La formación docente en tanto que subsistema parte del sistema educativo argentino se viene dando en la conjunción del planteamiento de políticas acerca de su realidad, la planificación de acciones ligadas a los lineamientos generales y las decisiones y finalmente, el financiamiento educativo como componente de desarrollo sectorial. Una vez más la educación sea cual fuere el nivel educativo muestra y actúa el juego de relaciones que se establecen entre las políticas, el planeamiento y el financiamiento. En tal sentido y a modo de corolario de lo presentando, intentamos en el cuadro siguiente una tipificación inicial de las

políticas educativas de la formación docente que serán objeto de desarrollos posteriores en próximas etapas de la investigación en desarrollo.

Políticas públicas para la formación docente en la Argentina		
Periodo	Tipificación	Características
1987-1991	Innovación pedagógica e institucional	1987. M. E.B. 1991. P.T.F.D.
1997	Fortalecimiento institucional y desarrollo curricular	Reordenamiento del sistema formador; Registro inicial de instituciones formadoras.
2004-2006	Lineamientos generales	Formación docente y desarrollo profesional; Comisión asesora nacional; Instituto nacional de la formación docente
2006-2010	Inclusión y mecanismos compensatorios	Financiamiento del sistema formador; Programas especiales.
2007-2010	Planificación	Plan nacional de formación docente; Desarrollo institucional y curricular- formación continua
2012-2016	Política federal	Plan nacional de educación obligatoria; Programa nacional de Formación Permanente.

Cuadro de elaboración propia a partir de datos primarios de políticas públicas federal del Ministerio de Educación de la Nación Argentina entre 1987 y 2016.

Bibliografía

- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, IESALC, IES/2004/ED/PI/4, Buenos Aires, Argentina.
- Carena, S. (2006). La formación docente en Argentina: Un estado de la cuestión desde las investigaciones educativas. En: S. Carena (Ed.), *Formación docente a debate*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

- Davini, M.C. (2009). El currículum de formación del magisterio en Argentina. Academia Nacional de Educación, en [http://educ.ar/educar/lm/1209503012656/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/5bde1a6c3cbf4ec487baed62bfcab48b.recurso/4891d42f64654aa2a37ef4ce7b90b3dc/ Curriculum_Davini.pdf](http://educ.ar/educar/lm/1209503012656/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/5bde1a6c3cbf4ec487baed62bfcab48b.recurso/4891d42f64654aa2a37ef4ce7b90b3dc/Curriculum_Davini.pdf)
- Gatica, M. (2005). Los procesos de articulación en el sistema de educación superior: un estado del arte. *Revista Alternativas*, X(39), 85-116, Mayo. Serie Espacio Pedagógico. LAE, UNSL.
- Gutkowski, Sara I. (1994). La formación inicial y permanente del profesorado no universitario en Argentina. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, 17-35. ISSN 0213-8646 (Ejemplar dedicado a la formación del profesorado en Iberoamérica; coordinado por José Emilio Palomero Pescador).
- Marincevic, J. y Guyot, V. (2004). Constitución del sistema de instrucción pública argentina y sus reformas en el siglo XIX. En: O. Zuluaga Garcés y G. Ossenbach Sauter (Comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX, tomo 1* (pp. 105-126). Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Senén González, S. (2000). Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa. Propuestas del centro y respuestas de la periferia. *Revista Alternativas*, V(18), 65-92, Febrero. Serie Espacio Pedagógico. LAE, UNSL.
- Tedesco, Juan Carlos (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Vitarelli, M. (1996). "La universidad y la formación académica de los profesores para la educación polimodal". Documento de trabajo IIEP/TP. 96/15. Paris: UNESCO.
- _____(Comp.) (2005). *Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo*. Ebook, Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libro_Form_Docente_2006.htm
- _____(2010). *Educación superior y cambio. La universidad Argentina entre tensiones y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Mnemosyne.
- _____(2011). *La formación del profesorado en la universidad argentina*. Buenos Aires: Editorial Dunken.

El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial

María Elena Ortiz E.¹

En este artículo se analizan algunos elementos de la propuesta para la formación inicial de las y los docentes realizada desde el Consejo de Educación Superior, cuyo énfasis es el diseño del currículo y el cómo de la actuación profesional. Se argumenta que la propuesta para la formación inicial, a nivel curricular, al ser pensada como diseño anula y silencia los sentidos y significados que el currículo produce. Esta visión técnica deja de lado el compromiso político de la formación inicial pues parte del supuesto que un buen currículo realizado por expertas/os modifica y mejora la educación. Sin embargo, como sugiero en este artículo, un currículo no solo es calidad en el diseño o en el desarrollo, también es una práctica que significa, produce sentidos y sujetos, y está en permanente disputa.

Para fundamentar dicha afirmación se parte de una descripción de los cambios que ha experimentado la educación pública, destacando las explicaciones que permiten justificar la necesidad de una preparación de los y las docentes exclusivamente a nivel universitario. Se resal-

1 Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Magister en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Ha realizado estudios en pedagogía. Tiene experiencia profesional como docente e investigadora. Trabaja desde 1998 como docente e investigadora en la Universidad Politécnica Salesiana.

ta algunas coincidencias históricas entre el surgimiento de los colegios normales a inicios del siglo XX y la Universidad Nacional de Educación y el definitivo de los Institutos Pedagógicos Superiores. Finalmente, se destaca aspectos que un currículo permite hacer, con relación a la formación inicial, cuando se lo mira como práctica discursiva.

“La profesión de las profesiones”

A lo largo de la historia de la formación inicial, en el Ecuador, se puede ver que política pública, currículo nacional y formación docente han estado unidos. La formación docente en el Ecuador “ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y al currículo nacional (Villagómez, 2012: 107) y esto ha influido en el para qué y el cómo de la formación, así como en el trabajo de aula y lo que en materia de formación inicial docente se debe priorizar. Analizar esos aspectos permite comprender algunos cambios que se han dado sobre este tema así como algunos énfasis en el mismo.

Respecto a la relación entre política educativa y formación docente, nadie puede ignorar, ni desconocer las transformaciones que se han dado en los últimos años a partir de la llamada “Revolución Ciudadana” (Núñez Sánchez, 2014). El primer cambio y quizá el que mayor impacto tiene a nivel educativo es considerar a la educación como área prioritaria en el desarrollo del país. Esta declaración ha permitido colocar como meta el contar con un sistema educativo de calidad y su consecuente fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la infraestructura, las políticas salariales, la formación y capacitación para los/as docentes.

Un segundo aspecto es la existencia de instrumentos legales como el Plan Nacional del Buen Vivir², el Plan Decenal³ y la Ley de Educación Intercultural⁴. Esto ha contribuido a que el Estado ecuatoriano, a través de los respectivos ministerios⁵ y secretarías⁶, asuma su papel como ente rector, regulador y proveedor de educación para todos los niveles: inicial, educación básica, bachillerato y universidad.

Un tercer aspecto que incide en la formación docente es el hecho de que por primera vez se declara que las carreras de Ciencias de la Edu-

-
- 2 “El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay [...] El Buen Vivir y la Educación interactúan de dos modos. Por una parte el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, El Buen Vivir es eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2013).
 - 3 Este Plan fue elaborado en el 2006, y se espera alcanzarlo hasta el 2015. Fue aprobado mediante Consulta Popular. Busca “garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (Ministerio de Educación, 2006).
 - 4 Esta ley fue aprobada el 31 de marzo del 2011 y según Fabara (2013) “tiene una visión renovada de los procesos educativos, reconoce la existencia de una comunidad de aprendizajes, en la que la sociedad actúa como un sujeto que aprende y que enseña, se refiere a que esta comunidad de aprendizajes permite la creación de espacios de diálogo social e intercultural entre estudiantes y docentes” (p. 20).
 - 5 El Ministerio de Inclusión Social y Económica (MIES) es el encargado del nivel Inicial 1 (de 0 a 3 años). El Ministerio de Educación (MinEduc) es el encargado del nivel Inicial 2 (de 3 a 5 años), Educación General Básica (5 a 15 años) y Bachillerato (15 a 18 años).
 - 6 La Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) es la encargada de todos los niveles de formación a nivel superior: Educación técnica superior y sus equivalentes; Educación tecnológica superior y sus equivalentes; Educación superior de grado o de tercer nivel; y Educación superior de posgrado o de cuarto nivel.

cación son una prioridad nacional y esto tiene algunas implicaciones: a) la formación docente para todos los niveles educativos se la realice exclusivamente en instituciones de educación superior; b) se cree la Universidad Nacional de Educación (UNAE)⁷; c) la exigencia para que las carreras de Ciencias de la Educación inicien un proceso de rediseño curricular, bajo el Reglamento de Régimen Académico para la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2013); y d) considerar la formación docente como prioridad nacional, dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo, que responda a las necesidades del país, de forma contextualizada y pensada para resolver los problemas de los territorios y los sectores estratégicos (Consejo de Educación Superior, 2013).

Un cuarto aspecto es el fortalecimiento de la docencia, primero como profesión, y segundo como una profesión que requiere de una sólida formación: la “revalorización y enaltecimiento de la profesión” son aspectos, que desde el Estado, se resaltan cuando se habla sobre la formación de los y las maestras/os en el país (Ministerio de Educación, 2013). Se afirma que “en la medida que los docentes reciban una excelente formación inicial y continua, realizarán mejores prácticas y elevarán la calidad de la educación”, pero mientras “la sociedad siga valorando que la docencia es un oficio de pobres, que requiere de habilidades mínimas; mientras la docencia siga siendo percibida como una opción de segunda, esto no sucederá” (El Comercio, 2009).

Detrás de todos estos cambios lo que se intenta es modificar la forma de mirar a la docencia: en la actualidad para ingresar al magisterio se requiere el puntaje más alto (800 puntos), al igual que para la ca-

7 Esta universidad se encargará de la formación de docentes de: Educación General Básica, Educación Especial, Educación Inicial y la formación pedagógica para expertos/as en diferentes áreas durante un año para la docencia en el bachillerato. Enlace Ciudadano # 351 del 7/12/2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=N1Zf7MSQ2fA>.

rrera de medicina. La docencia es “la profesión de las profesiones”, que demanda no solo de más docentes, sino que estos estén mejor formados.

En cuanto a la cantidad de docentes, y el consecuente proceso de formación, se requiere contar, hasta el año 2017, “con una planta docente completa conformada por 170 mil docentes a nivel nacional, a fin de alcanzar una distribución, de acuerdo a los estándares internacionales, de un docente por cada 28 estudiantes” (Ministerio de Educación, 2013). Según el Ministerio de Educación, en el 2013 se realizaron 7 convocatorias para cubrir 19 000 vacantes⁹ mediante el programa “Quiero ser Maestro”¹⁰.

Sin embargo la realidad dista del ideal. Para el año 2014 existían en el país alrededor de 140 000 docentes, para un total de 3 700 000 estudiantes. La planta óptima para un promedio de 28 estudiantes por docente sería de 133 000. Desde un punto de vista cuantitativo existe un exceso de docentes en la educación general básica, un déficit de casi 12 mil docentes en la educación inicial y un déficit importante también en el bachillerato. De acuerdo al Presidente de la República¹¹, para compensar ese déficit o excesos es necesario reubicar a los docentes de educación básica en la educación inicial mediante procesos de formación.

8 Este slogan se lo difundió por medio de spot publicitarios para incentivar la elección de la docencia como profesión. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Nd0LRaj_Dj8

9 Entrevista al Ministro de Educación, 19-12-2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=d8FP8idTTO8>.

10 Este programa realizó una convocatoria cuyo lema fue “la profesión de profesiones”. En la primera parte de la convocatoria se inscribieron 80 000 profesores/as para llenar aproximadamente 15 000 vacantes. En el spot publicitario se decía “El Ecuador requiere que los mejores profesionales con vocación y compromiso aspiren a la docencia. “Quiero transformar la patria, quiero ser maestro” <http://www.youtube.com/watch?v=dGgpi7Uyys>

11 Enlace Ciudadano # 351 del 7/12/2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=N1ZF7MSQ2fA>.

Para el bachillerato se hará una convocatoria a profesionales de otras áreas para que reciban un proceso de pedagogización.

En lo que respecta a la formación continua para el mejoramiento de la calidad de la educación, desde el Ministerio de Educación, se implementó el programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe). Este programa, vigente desde el 2008, busca “mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes”. A través de varios cursos se “ofertan talleres de Lectura Crítica, Inclusión Educativa, Desarrollo del Pensamiento, Educación para la Democracia, Didáctica de Lenguaje, de Matemática y otros vinculados con el desarrollo social y psicológico” (Parra, 2013). Este programa está vinculado a las evaluaciones que los docentes deben realizar cada tres años, además sirve como requisito para el escalafón.

Tanto para la formación continua, como para los procesos de formación, reubicación y pedagogización de los docentes, se afirma que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) jugará un papel fundamental: según el Ministerio de Educación la UNAE formará docentes y especialistas altamente calificados para promover la innovación y la mejora continua en el sistema educativo. Estos serán los que tomen a su cargo la ejecución de las políticas y generen estrategias de calidad, especialmente en aquellos campos poco desarrollados hasta ahora en el país, tales como la educación intercultural-bilingüe; la inclusión educativa; la incorporación de tecnología a los procesos de aprendizaje; el diseño, adecuación, adaptación y diferenciación curricular (Ministerio de Educación, 2013).

Poco a poco, parecería que en el Ecuador se va reforzando la idea de que los procesos de formación deben darse únicamente a nivel universitario. Paulatinamente la atención se centra en la universidad y lo que esta deben hacer. Y, como efecto de esta sobrevaloración, se silencia

un espacio que fue importante en la formación: los colegios normales y su legado histórico como veremos en el acápite que sigue.

De los normales a la universidad: formación de tercer nivel como sinónimo de calidad docente

Hace pocos años, hablar de formación docente en el Ecuador significaba hablar de formación tanto en los Normales, más tarde en los Institutos Pedagógicos (IPED) y en los últimos años en los Institutos Pedagógicos Superiores (ISPED), así como en las universidades por medio de las Facultades de Ciencias de la Educación. Los ISPED ofrecieron formación para la docencia en la Educación General Básica con dos especializaciones: Educación Básica de 1° a 3° Año y Educación Básica de 2° a 7° años. Algunos ISPED (un total de 7) ofrecían especializaciones en Cultura Estética, Cultura Física o Computación Aplicada y Educación Inicial. Los ISPED Bilingües Biculturales (un total de 6) formaban a maestros y maestras para el Sistema Intercultural Bilingüe¹² que estuvo en vigencia hasta la promulgación de la Ley de Educación Intercultural¹³ (Fabara, 2013).

Los colegios normales surgen a inicios del siglo XX en un contexto de reforma educativa, de laicización de la educación y de un fuerte impulso desde el estado ecuatoriano. Esta reforma se asentó en una estrategia importante: la formación de maestros, a través de la creación de los institutos normales” (Villamarín, 1996: 56). Según Villamarín (1996) la reforma educativa de inicios del siglo XX buscaba reemplazar

12 En el país existían hasta el año 2013 dos sistemas paralelos: el hispano y el intercultural bilingüe. Este último contaba con currículo propio, docentes que se preparaban en carreras o institutos para el grupo poblacional mayoritariamente indígena. Además tenía una estructura administrativa propia paralela al sistema nacional hispano.

13 Este sistema contaba con un currículo propio y solo aquellos/as docentes formados/as en aquellos institutos podían ejercer la docencia en las instituciones de educación bilingüe.

a una educación de origen colonial, por una educación “orientada a la formación de ciudadanos capaces de responder a las necesidades del mundo moderno” (p. 56). Para conseguir esa finalidad se enfatizó en: “1) Enseñanza profesional científica y técnica; y, 2) educación laica.

En el siglo XXI el Estado ecuatoriano asume una vez, como una de sus principales responsabilidades y metas, la transformación del sistema educativo en todos los niveles con el fin de alcanzar los estándares de eficiencia y calidad que hagan de la educación un verdadero instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ciudadanos del país¹⁴. Y el Proyecto de la Universidad Nacional de Educación corresponde al desarrollo de estas políticas educativas (Ministerio de Educación, 2013).

A inicios del siglo XX se hablaba de liberalismo, de educación laica. Ahora se refuerza el laicismo, pero también se habla de Buen Vivir. *Déjà vu* o simple coincidencia: en los dos proyectos, con más de cien años de distancia hay una apuesta importante en la formación docente.

Una segunda coincidencia se repite: la escasez de profesores/as para formar a los futuros docentes. En aquella época el Ministro de Educación, José Peralta, decía en su informe que se ha buscado profesores en Chile y Norteamérica con el fin de tener pedagogos competentes (Abendaño Bri-ceño, 2004). Algo similar sucede con la creación de la Universidad Nacional de Educación. Se “pretende consolidar una base de datos de profesionales ecuatorianos y de cualquier nacionalidad con estudios de maestría o doctorado (PHD) en ciencias de la educación, para que posteriormente puedan participar en concursos de méritos y oposición para formar parte de la planta docente de la UNAE” (Agenica de Noticias Andes, 2013).

Otra coincidencia histórica son los cierres temporales que tuvieron los normales durante su existencia. En 1911 se dijo que el motivo

14 La política pública en materia de educación se describe en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y en el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

para cerrar algunos normales era que tales establecimientos “no habían logrado concentrar un número de estudiantes tal que justificara su existencia” (Villamarín, 1996).

En el país llegaron a existir 29 ISPED. Para el año 2008 la matrícula ascendía a 6.102 estudiantes con un total de 629 docentes, es decir un promedio de diez estudiantes por profesor/a, muy inferior al promedio nacional que es de treinta (Fabara, 2013).

Pero no todo es coincidencia: en la actualidad no se habla de un cierre temporal sino definitivo y un argumento que se esgrime son los desalentadores resultados de la evaluación de los mismos. Según la evaluación realizada en el año 2009, se determinó que solo un ISPED estaba categorizado en el grupo A, los 28 se encontraban en el grupo B¹⁵ (Fabara, 2013). Otra diferencia importante es el apareamiento de discursos relacionados con la calidad educativa: estándares, resultados de aprendizaje, rendición de cuentas, aprendizaje, etc.

Dónde estamos, hacia dónde vamos

Sin pretender desconocer los logros alcanzados, como resultado de la política pública en educación, es importante no solo mirar cifras, o centrar únicamente en los cambios o incluso defender un nostálgico pasado. Por el contrario en este proceso de cambios es necesario preguntar y conocer ¿cuáles son los énfasis en este nuevo marco de rediseños educativos de las carreras de educación? Si calidad se la ve como sinónimo

15 En el año 2009 todas las universidades e institutos pedagógicos, cumpliendo el Mandato 14, fueron evaluados. Se creó categorías para los centros de educación superior que cumplieran con ciertos parámetros con relación a la docencia, la investigación, la gestión y la infraestructura. Se establecieron 5 categorías desde la A hasta la E. Las instituciones luego del proceso de evaluación fueron categorizadas de la siguiente forma: categoría A aquellas consideradas de calidad, B aquellas que cumplieran con la mayoría de parámetros. C que cumplieran ciertos parámetros. D con deficiencias y E con serias deficiencias. Luego de un año y medio de plazo, aquellas universidades categorizadas en la E, fueron evaluadas y la gran mayoría fueron cerradas.

de formación de tercer nivel, con docentes de cuarto nivel de preferencia con PHD, se esperaría una formación diferente a la que hasta se ahora se ha dado.

A partir de la expedición del Reglamento de Régimen Académico en el 2013, se demandó a las universidades rediseñar toda la oferta educativa. Durante los dos últimos años se ha ajustado toda la normativa para que este proceso se dé, primero en las carreras de Educación, Medicina y Derecho y más adelante en las demás carreras. En el año 2015 todas las carreras de Educación comienzan a rediseñar¹⁶ sus propuestas curriculares tomando como referencia los parámetros del CES (Larrea, 2014). Se espera que las propuestas curriculares respondan a las transformaciones que propone la política pública¹⁷ (Consejo de Educación Superior, 2015).

Como todo proceso de diseño o rediseño, como se lo ha denominado, se requiere tiempos, propuestas, ajustes, discusiones. Además, lleva implícito una carga importante de entusiasmo y certeza de que al cambiar el currículo escrito se podrá transformar la educación. Esta idea se justifica porque se ve al currículo desde un punto de vista técnico, como diseño, esto es: un grupo de expertos elaboran, asegurando la consistencia y coherencia y, en un segundo momento, las y los docentes desarrollan dicho currículo (Ortiz, 2008). Esta concepción curricular la mayoría de veces pierde de vista que no “todo cambio en el currículum significa un proceso

16 Se dice que rediseño se aplica a las carreras que existen y que deben presentar el proyecto curricular dentro de los esquemas determinados en el Reglamento de Régimen Académico. Reforma se aplica a cualquier carrera nueva (III Taller de acompañamiento del Reglamento de Régimen Académico, Quito, 13 de marzo de 2015).

17 Estos rediseños, según el Consejo de Educación Superior (CES), procuran que las carreras de educación se impliquen “en las transformaciones propuestas por la política pública, respondiendo coherente y consistentemente con una formación de docentes que integrando las funciones sustantivas, posibilite nuevas prácticas de producción de conocimientos y aprendizajes que resuelvan los problemas y tensiones de sistemas, contextos y sujetos educativos” (Consejo de Educación Superior, 2015: 1).

de innovación en la institución escolar y en sus prácticas de enseñanza, lo cierto es que la gran mayoría de los cambios curriculares están pensados con esa intención” (Contreras Domingo, 1994: 3).

Concebir un currículo desde el diseño es lo que permite pensar y proponer que es posible contar con una propuesta curricular genérica para todas las carreras de Ciencias de la Educación, que parta de un perfil general mínimo producto de una armonización curricular¹⁸ (FLACSO-UTPL, 2014). Elaborar un currículo basado en una matriz de materias, cuyo énfasis está en aprendizajes relacionados con el “liderazgo, la gestión, la comunicación, la expresión artística, la cultura, la actividad física y deportiva (...) habilidades para el desarrollo del pensamiento (...) cualidades humanas” (Consejo de Educación Superior, 2015: 1) podría olvidar y silenciar grupos minoritarios, perspectivas diferentes sobre la vida, la ciencia, el mundo, incluso la pluriculturalidad y la misma interculturalidad declarada en la misma constitución.

Igualmente cuando se ve al currículo como diseño se busca que el currículo recoja lo mejor que hay en cuanto a fundamentos, contenidos, metodologías, y “acaba por concentrarse en cuestiones técnicas [...], que toman la respuesta a la cuestión sobre *el qué*, como dada y obvia, y por eso buscan responder a otra cuestión: *¿cómo?*” (Silva, 2004: 16). La perspectiva técnica de diseñar el currículo olvida que, como cualquier artefacto social y cultural, los saberes y conocimientos que se seleccionan como válidos para ser enseñados son “construcciones sociales,

18 “La nueva Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, que entró en vigencia a partir octubre del 2010, señala la importancia de la armonización y la promoción de la movilidad estudiantil y académica. El Consejo de Educación Superior, regulará los grados y títulos académicos, duración de los programas, etc. aportando de esta forma a un espacio común de Educación Superior; a su vez señala la armonización de la nomenclatura de los títulos académicos otorgados por las instituciones de Educación Superior, contribuyendo a un lenguaje común. En esta Ley, se incentivan además las relaciones interinstitucionales a favor de la movilidad y el reconocimiento de estudios a nivel nacional e internacional” (FLACSO-UTPL, 2014).

configuraciones simbólicas que no encuentran una consistencia y una credibilidad, (...) en la medida en que corresponden a los intereses y preconcepciones de ciertos grupos sociales detentores del poder” (Forquin, 1993: 107).

Pensar el currículo como diseño no cuestiona absolutamente nada, pues no se lo mira como una práctica cultural, o como campo de luchas y disputas. Por el contrario se lo asume como algo ingenuo, neutro y carente de significados, se pierde de vista que lo importante a la hora de hacer un currículo, no es preguntar cuál es el mejor modelo para organizar el currículo, o que logros de aprendizaje debemos alcanzar, sino, por el contrario: preguntar y cuestionar por qué unos contenidos y no otros también están en ese currículo, que grupos están siendo sistemáticamente silenciados, cómo se distribuirán determinados contenidos y saberes, qué significados y valores culturales se pretende construir, etc.

Si se mantiene únicamente la perspectiva de diseño, como hasta ahora ha sucedido, podría llevar a creer que el currículum para las ciencias de la educación recoge lo mejor que hay en la cultura, en las teorías del aprendizaje y las formas de organizar y distribuir el conocimiento. Pero no es así, en la construcción de un currículo “la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo” (Silva, 2004: 5).

Si el rediseño de ciencias de la educación pretende formar otro tipo de docentes, otro tipo de educación, otro tipo de ciudadanos/as para otro tipo de sociedad, es posible preguntar a ese rediseño: ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? (Silva, 2004).

Veamos algunas respuestas: según el Consejo de Educación Superior (2015: 5) el docente deseable para la sociedad ecuatoriana: generará, organizará y aplicará crítica y creativa mente el conocimiento abierto

e integrado; resolverá problemas diagnosticados en los sujetos, contextos y sistemas educativos; desarrollará competencias orientadas al desarrollo de escenarios y ambientes de aprendizaje democráticos, respetuosos de la diversidad (...) altamente participativos y comunicativos; aportará con modelos participativos de innovación social y educativa; organizará comunidades de aprendizaje; transformará la matriz cognitiva, entre otras cosas.

Por ahora las carreras de educación, los y las docentes, comienzan una nueva etapa en la formación docente y esto implica algunos retos.

A modo de conclusión ¿Qué formación para qué docentes?

El país está cambiando, la educación está cambiando. Las universidades y por ende las Carreras de Educación están en proceso de cambio: una nueva propuesta para la formación docente, resultado de la política pública, determina el rumbo que debemos seguir. Pero este cambio no puede dejar a un lado el compromiso político que es parte de esa formación docente.

A nivel curricular los y las docentes no deberían perder de vista que un currículo, desde las llamadas teorías poscríticas del currículo constituye “un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades”, que “puede sumar o disputar espacio con otros sistemas [de significación], de prácticas y otros discursos” (Paraíso, 2010: 43) en la “producción de sujetos”. Silva (2004), lo significa como estando “sujeto a disputa y a interpretación” (Silva, 2004: 135). Desde ese enfoque, la problematización del currículo ecuatoriano no puede ser reducida a discusiones sobre conocimientos, verdades esenciales, que deben ser enseñadas; por el contrario es importante mirarlo como una construcción social, que en un momento histórico determinado se está constituyendo en lo que Foucault denominó como “regímenes de verdad¹⁹” (Foucault, 1999).

19 Por regímenes de verdad se entiende que “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de verdad”: es decir, “tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos que permiten distinguir los

Además, través de un currículo “aprendemos y reaprendemos que existen modos considerados “adecuados” de ser, vivir y hacer que son diferenciados por relaciones de poder relativas a clase, edad, raza, género etc., que cambian a lo largo del tiempo” (Paraíso, 2005: 8). Lo que se aprende en, con y por medio de un currículo no solo son conocimientos, sino saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas “adecuadas”; y que en última instancia son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades.

Finalmente, no podemos reducir la formación docente a “una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo (Bustamante Rojas, 2006). El compromiso social y la formación política son tan importantes como los aspectos instrumentales de la profesión. Los y las docentes están activamente involucrados en la construcción social de un currículo, independientemente de si participaron o no es su diseño. Su papel no se restringe a desarrollarlo, por el contrario por medio del currículo construyen y producen sujetos y subjetividades de determinados tipo. Un currículo o su rediseño nunca es neutro, ni objetivo, por el contrario, es un espacio de confrontación, de poder, de significación: es lo que “hacemos por él, con él y para él” (Coraza, 2001).

Bibliografía

Abendaño Briceño, A. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en el Ecuador*. Venezuela: IESALC.

enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1999:187).

- Agencia de Noticias Andes (25 de julio de 2013). *Ecuador exige calidad en la formación de los docentes*. Recuperado el 2014, de [www.andes.info.ec: http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-exige-calidad-formacion-docentes.html](http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-exige-calidad-formacion-docentes.html)
- Bustamante Rojas, A. (10 de enero de 2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Ibero Americana de Educación*, 37.
- Consejo de Educación Superior (2013). *www.ces.gob.ec*. Obtenido de Reglamento de Regimen Académico Codificado: <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>
- _____(2015). *Propuesta curricular genérica de las carreras de Educación*. Quito.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Coraza, S. (2001). *Que quer um currículo: Pequias pós críticas em educacao*. Petrópolis: Vozes.
- El Comercio (abril de 2009). *www.elcomercio.ec*. Obtenido de http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista205/P4.pdf
- Fabara, E. (2013). *El estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- FLACSO-UTPL (2014). <http://www.flacsoandes.edu.ec>. Recuperado el 7 de febrero de 2015, de http://www.flacsoandes.edu.ec/vertebralcue/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=80
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Foucault, M. (1999). *Subjetividad y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Larrea, E. (2014). *www.ces.gob.ec*. Obtenido de El currículo de la educación superior desde la complejidad: www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de.../taller-dia-01
- Ministerio de Educación (2006). *www.oei.es*. Recuperado el 5 de marzo de 2014, de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf
- _____(1 de julio de 2013). *www.educacion.gob.ec*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/el-mineduc-apuesta-por-la-revalorizacion-docente-como-la-profesion-de-las-profesiones/>
- _____(14 de noviembre de 2013). *www.educacion.gob.ec*. Obtenido de Universidad Nacional de Educación: <http://educacion.gob.ec/estrategia-unaef/>
- _____(7 de enero de 2013). *www.educación.gob.ec*. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de <http://www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/>

- Núñez Sánchez, J. (2014). *Ecuador: Revolución Ciudadana y Buen Vivir*. Quito: Editorial Yulca.
- Ortiz, M. E. (2008). La asignatura de currículo en las facultades de ciencias de la educación: aportes al campo del currículo. *UNIVERSITAS*, IX(12), 137-152.
- Paraíso, M. (2005). A educacacao escolar como um problema e objeto de investimento de mídia educativa brasileira. *Temporis(acao)*, 1, 11-35.
- _____(2010). Currículo e formação profissional em lazer. En *Lazer em estudo* (págs. 27-58). Campinas: Papirus.
- Parra, P. (2013). *www.elcomercio.ec*. Obtenido de El Comercio 2013, el Ministerio gastó USD 1 666 000 en capacitación: <http://edicionimpresa.elcomercio.com/es/202300015d0e2483-e390-4785-b220-d609b018e5c9>
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de Identidad*. Belo Horizonte: Autentica.
- Villagómez, M. S. (2012). *Alteridad*, 7(2), 116-123.
- Villamarín, M. (1996). Los orígenes del normalismo y del proyecto liberal. *Procesos, Revista de Historia* 8, 55-65.

Enfoque de la educación para el desarrollo sostenible en la formación docente en el Ecuador*

Ángela Zambrano C.¹

Introducción

La UNESCO tiene como prioridad ejercer un liderazgo mundial y regional en materia de educación y la contribución al logro de una educación de calidad para todos/as. Además, la Asamblea General de la ONU la designó como organismo rector del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

En Ecuador, la UNESCO promovió la realización de dos estudios²: i) “Incorporación del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en los currículos de instituciones formadoras de docentes”; ii) “Incorporación del enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en los currículos de instituciones formadoras de docentes en la zona de la Reserva de la Biósfera Yasuní (RBY). El segundo estudio constituyó una derivación del primero, tratado de manera específica en una de las principales áreas naturales protegidas del país³.

-
- 1 Magister en Educación Superior y Administración Educativa, Doctora en Biología. Ha ejercido la docencia en tercer y cuarto nivel en varias universidades del país. Consultora en campos de la educación, socio-ambiental, género, derechos humanos y del consumidor. Analista de procesos de desarrollo local y comunitario.
 - 2 Las dos investigaciones las desarrollaron de manera conjunta Edgar Isch L. y Ángela Zambrano C.
 - 3 Dado la importancia de la RBY, el Ministerio del Ambiente y el Fondo para el logro de los ODM, para 2011, prepararon en el marco del “Programa para

Para examinar el impulso de la EDS en el país se partió de reconocer cómo se abordaba el tema en las instituciones formadoras de docentes, qué iniciativas locales se habían promovido y cuáles fueron los alcances, con el objetivo de incidir en ellas, lograr sensibilidad y establecer recomendaciones adecuadas.

Propósito y objetivos de los estudios

El propósito de los estudios fue reconocer el grado de cumplimiento de los compromisos asumidos por Ecuador en torno a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Los objetivos se orientaron a identificar experiencias nacionales, avances, logros, limitaciones y/o ausencias de la incorporación del enfoque de EDS en los currículos de instituciones formadoras de docentes, como vía para apoyar al fortalecimiento e integración de este enfoque en el país, y de manera particular en la zona de la Reserva de la Biósfera Yasuní. Además, proponer indicadores básicos para el monitoreo de la incorporación del enfoque de EDS en los currículos de las instituciones de formación de docentes, así como elaborar recomendaciones y propuestas que fortalezcan esta perspectiva.

Preguntas de investigación

Las preguntas directrices de las investigaciones se las formuló alrededor de cuatro dimensiones: conceptual, curricular, institucional y de prácticas.

- ¿Qué conocen en materia de EDS?
- ¿Cuánto se ha trabajado en EDS desde las dimensiones propuestas?

la Conservación y Manejo Sostenible del Patrimonio Natural y Cultural de la Reserva de la Biosfera Yasuní” el “Programa de Educación Ambiental para el Plan de Manejo del Parque Nacional Yasuní”, productos elaborados bajo la coordinación de la UNESCO y con el apoyo de Finding Species, y cuya implementación es responsabilidad del Ministerio de Ambiente.

- Desde la institucionalidad, ¿cuáles han sido los mayores aportes para el efectivo tratamiento de la EDS?
- ¿Qué prácticas o iniciativas en EDS ha impulsado la institución?
- ¿Cuáles han sido los principales logros o dificultades para incorporar la EDS en el sistema educativo?

Breve descripción de los participantes

En el diseño de la investigación se identificaron actores de interés, representados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, donde se conocía que existía algún grado de relacionamiento con procesos educativos, de formación de docentes, de implementación de iniciativas en materia ambiental y de desarrollo sostenible:

- Universidades y Facultades de Filosofía.
- Ministerio de Educación: Programas, Direcciones Provinciales de Educación Hispana y Bilingüe.
- Institutos Pedagógicos, ISPED, ISPEDIB.
- Municipios y Gobiernos Provinciales.
- Ministerio de Ambiente.
- Comité de Gestión de la Reserva de la Biósfera Yasuní.
- Red Quipus.
- CENAISE.

Instrumentación

Para la instrumentación del estudio se diseñaron herramientas para el trabajo de campo, acorde con la fuente de consulta: a) Fuente secundaria: matrices para recuperación de información bibliográfica, internet, estudios inéditos, propuestas curriculares. b) Fuente primaria: guion de preguntas para entrevistas, encuestas, grupos focales, fichas de observación.

Procedimiento

Las investigaciones se desarrollaron en dos ámbitos de trabajo:

a) Investigación documental, mediante la búsqueda y sistematización de información referente a fundamentación teórica, marco normativo, currículos institucionales, estudios en educación ambiental y educación para el DS, informes de UNESCO relacionados con EDS, informes de experiencias desarrolladas por ONG, OG y OBC.

Las experiencias identificadas como significativas, en función de los estudios y por su mayor cercanía con las definiciones de la UNESCO, ratifican la importancia de responder a procesos más integrales y participativos en los cuales la educación ofrezca respuestas de necesidades más globales. Esto significa la existencia de una fundamentación teórica fuerte, de alto compromiso social, combinada con estrategias de intervención que generen cambios de comportamiento individual y colectivo, y en las condiciones sociales de los actores involucrados. Parte de los proyectos han estado vinculados a procesos que tienen que ver con acciones de incidencia política, a propuestas de desarrollo y referentes a las condiciones de vida y el actuar de distintos sectores sociales y sus relaciones con la naturaleza.

Sin embargo, se detecta una baja capacidad de sistematización de experiencias, así como escasa difusión de documentos como propuesta curricular de educación intercultural bilingüe.

b) Investigación de fuentes primarias, a través de encuestas aplicadas a estudiantes de ISPED y Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador; y, entrevistas realizadas a actores de interés (rectores, vicerrectores, decanos, docentes, estudiantes universitarios, cursantes de postgrado, directores provinciales de educación, directores de currículo, asesores y coordinadores de programas educativos del Ministerio de Ambiente y GAD provincial de Orellana).

La diversidad de actores, enfoques y áreas de preocupación reflejó la creatividad e interés que puede tener la educación para el desarrollo sostenible a nivel de país, así como una expresa preocupación por la educación ambiental.

Resultados

Las conclusiones a las que se arriban pretenden ser generalizadoras a partir de los análisis de las experiencias y de los documentos analizados, permitiendo comprender de manera amplia el acercamiento o alejamiento que esas instituciones han tenido no sólo con la propuesta de educación para el DS planteada por la UNESCO sino, en general, con las visiones que se poseen de lo que debe ser la educación en el nuevo milenio y las responsabilidades que la educación tiene con las distintas perspectivas de desarrollo que pueden estar presentes en el Ecuador.

Las conclusiones se las presenta desde las cuatro dimensiones analizadas:

Dimensión conceptual

El debate sobre el desarrollo, su concepción y las estrategias para lograrlo, tuvo un momento importante con la incorporación de distintos sectores gracias al desarrollo de la Asamblea Constituyente de 2008. Sin embargo, es un debate que no ha permeado a las instituciones educativas y a los centros de formación de maestros/as, en los cuales se mantiene una visión muy general respecto al desarrollo del país, cargada de buenas intenciones, pero que no logra establecer un marco conceptual que permita orientar el esfuerzo educativo.

A ese debate constitucional se suma una discusión, de varios años, acerca de las diferencias que habría entre un desarrollo sostenible y un desarrollo sustentable. Los cuestionamientos al paradigma de desarrollo orientado por el mercado como un elemento de destrucción de la naturaleza en búsqueda de objetivos que están al margen de las

necesidades humanas y las posibilidades del ambiente y, actualmente, sobre la manera en la cual el planteamiento referente al Sumak Kawsay, como mandato constitucional, se contrapone precisamente a las ideas dominantes de desarrollo y, de manera específica, al concebido desde la óptica neoliberal. Siendo estos parte de un conjunto de elementos propuestos más fuertemente en círculos académicos, organizaciones no gubernamentales y dirigentes sociales, se visualiza que no ha trascendido en el sistema educativo y en la discusión respecto a la educación que hoy requiere el Ecuador.

Podría afirmarse que en el marco conceptual y contextual, en el país prácticamente no existen investigaciones fuertes referidas a educación y desarrollo sostenible, lo que refuerza la debilidad teórica y práctica en torno a esta definición. Ello se ratifica a través de las entrevistas, pues básicamente se hace referencia a procesos de educación ambiental, desde una suerte de experiencias ligada a la implementación de proyectos de aula.

Dimensión institucional

Desde las instituciones formadoras de docentes se siente la insuficiencia de autonomía para desarrollar la estructura curricular en torno a un eje fundamental como el de desarrollo sostenible o el del Sumak Kawsay. Principalmente en los IPED e IPEDIB se considera inamovible el currículo oficial sobre el cual se realiza además el seguimiento y la evaluación, lo que implica un cumplimiento más formal que meditado generador de convicciones.

Existe una fuerte demanda para que el Estado, a través del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación Superior, se comprometa con el empuje de compromisos internacionales como el establecido a través de la declaratoria del Decenio de la Educación Sostenible. Aspecto destacado en el sentido de considerar que corresponde realizar acciones con carácter:

- Nacional, sin perder el nexo con lo local.
- Con una orientación unificadora que establezca límites a lo que se considera o no educación para el desarrollo sostenible.
- Con un claro involucramiento en los proyectos del año de servicio educativo rural, las prácticas de los nuevos cursantes y la extensión universitaria en aquellas Facultades en las que se realiza.
- Con soporte de asesoramiento y financiación, cuando estos son requeridos.

El mayor problema se encuentra en la brecha que existe entre propuestas de esta naturaleza y el currículo oficial, el cual presenta distintas perspectivas según el nivel educativo del que se trate. Así, en preescolar hay un currículo pensado desde las capacidades humanas y el aprendizaje; en primaria se orienta al desarrollo de destrezas con nivel de desempeño; en bachillerato busca el logro de objetivos instruccionales y formativos; en bachillerato técnico y educación superior, el currículo se debería estructurar en torno a competencias; en nivel posgrado la oferta es prácticamente nula.

La Constitución planteada como “garantista de derechos”, marca un cúmulo de principios y normas que tienen correspondencia con las características esenciales y con las propuestas de educación para el desarrollo sostenible. En la misma línea del marco normativo nacional, constan el Plan Nacional para el Buen Vivir, que establece 12 objetivos nacionales que sirven de soporte para el empuje de la educación para el DS; el Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización que establece el esquema de competencias para cada nivel de gobierno y debe articularse en su aplicación con la nueva Ley de Educación Intercultural, para tener claridad de las competencias de los gobiernos provinciales y municipales para seguir aportando a proyectos vinculados a la educación.

Otro limitante está en la débil presencia de ejes transversales en el currículo oficial que no logran expresarse en la práctica educativa. Un eje transversal debería constituirse en un vector organizador de la

estructura y la actividad de la institución educativa. Es la misma trascendencia que debía tener la aplicación de la educación para el desarrollo sostenible, pero que no se visualiza en las instituciones educativas formadoras de docentes.

Entre los sectores consultados no se encuentra ninguna evidencia concreta de ajustes de la estructura institucional orientada a impulsar la educación para el DS. Éstos y otros aspectos muestran un escenario de alta incertidumbre, que a su vez también se convierte en oportunidad para incidir en el sistema educativo, sus estructuras y la manera de gestionar las instituciones de formación docente.

Dimensión curricular

Al no existir una clara comprensión conceptual de lo que signifique la EDS, es evidente que se presenten dificultades en evaluar la medida en la cual esta perspectiva ha sido insertada en el currículo de formación de las y los docentes.

En los materiales revisados, entre los que constan los de la DINAMEP, UNICEF, Facultad de Filosofía de la Universidad Central, no existe ninguna referencia directa a una concepción de desarrollo a la cual el estado ecuatoriano debería apuntalar mediante su acción educativa. Existen sin embargo referencias a la crisis ambiental global y nacional, a la situación socio-ambiental local, a la necesidad de maestros/as con capacidades transformadoras de la realidad circundante y a elementos de formación humanista de los nuevos maestros/as.

A nivel universitario, el primer eje de formación es el humanista, entendido como “los procesos que permiten la relación de la carrera con la realidad nacional y mundial, hacia la formación de profesionales con responsabilidad social”. Otros ejes son: de formación pedagógica básica, profesional, optativas y de servicio comunitario. En los ISPED, los ejes de formación tienen que ver con formación humana, básica profesional,

práctica docente que incluye ejercicios referentes a proyectos de trabajo comunitario y una disciplina optativa.

En las entrevistas realizadas y grupos focales desarrollados hay un reconocimiento generalizado respecto a desconocer de qué se habla cuando se menciona desarrollo sostenible y de qué manera se puede insertar esa perspectiva en la formación de las y los nuevos docentes.

Lo mismo sucede cuando se plantea la existencia de un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y con responsabilidades para nuestro país. Se señala que existen fallas en los mecanismos de información al interior del sistema educativo, los cuales alejan a las y los docentes de los ISPED de la posibilidad de mantenerse actualizados en los compromisos nacionales que tienen carácter internacional.

El tratamiento de la práctica docente y el año del servicio educativo plantean la necesidad del conocimiento y diagnóstico de la comunidad educativa y entorno social, así como el desarrollo de proyectos que establezcan una relación entre la institución educativa en la cual se hace la práctica y la comunidad circundante. Si bien existe una orientación de apoyo a los procesos de desarrollo local, éstos se limitan más bien a acciones de conservación ambiental, sin una fundamentación curricular.

Como una experiencia única importante se destaca al programa de posgrado con especialización en “Educación para el Desarrollo Sustentable” tiene lugar desde el 2007, en el marco de la cooperación entre la Universidad Técnica del Norte (UTN) y la Leuphana Universidad de Lüneburg (ULL) de Alemania, cuyo propósito es ofrecer a los profesionales que trabajan en el campo de la educación la oportunidad de profundizar, ampliar conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades orientadas a la formación en el área de la EDS, además se busca el incremento de competencias claves para que la educación sea una herramienta efectiva para alcanzar el desarrollo sustentable verdadero (UTN, 2011).

Dimensión de prácticas

Un señalamiento generalizador es que la educación ecuatoriana y la formación de las y los nuevos maestros están más pensadas para las áreas urbanas y, menos para las rurales. También se evidencia:

- Una sobrevaloración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), frente a las cuales hay un sensible atraso en las y los docentes en ejercicio y una debilidad sentida en los institutos de formación, por no contar con los equipamientos necesarios ni la respectiva capacitación.
- En material audiovisual destacan los videos, pero no hay garantía de buen uso. Las/los nuevos docentes no reciben formación en lectura crítica de mensajes y en otros aspectos que permitan el mejor uso de estos instrumentos de enseñanza aprendizaje.
- Los estudios de caso, considerados uno de los mejores instrumentos para la comprensión de los problemas vinculados al desarrollo sostenible y para el desarrollo de la educación ambiental, son muy poco utilizados. La formación en liderazgo no está directamente establecida, aunque de manera indirecta se la trata en diversas asignaturas y en algunas instituciones.
- Las salidas de campo están más relacionadas con temas ligados a las ciencias naturales, totalmente desvinculadas de la parte social. En las asignaturas que tienen que ver con la investigación, hay pocas referencias al uso de técnicas etnográficas y cualitativas.
- Las y los estudiantes consultados manifestaron que existe un reducido debate al interior de las aulas en temas de contenido socio-ambiental y desarrollo sostenible, marcada distancia entre muchas asignaturas con la realidad contemporánea.

Un señalamiento importante de las y los docentes es el deseo de que la capacitación se desarrolle en el seno mismo de la institución o de las áreas de trabajo de las y los estudiantes que se preparan para ser docentes, a partir de perfiles integradores de las distintas áreas del conocimiento.

Se reconoce la validez de las acciones que diversos sectores gubernamentales y no gubernamentales gestionan en los territorios, con apoyo de instituciones educativas, pero estratégicamente no han estado vinculados a las instituciones formadoras de docentes. Estas iniciativas en algunos momentos más bien han generado conflictos entre las instancias ejecutoras y el ministerio rector, dada la “superposición de competencias”.

Algunas conclusiones

Entre las principales conclusiones de las investigaciones se destaca que: el país cuenta con un conjunto de directrices en el marco del Decenio para la EDS, de los tratados de las cumbres de Río de Janeiro (1992) y de Johannesburgo (2002), de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de su participación en la UNESCO, que comprometen al país al desarrollo de manera oficial de programas y proyectos que impulsen la transformación educativa en la dirección señalada por el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

La educación para el desarrollo sostenible, como un enfoque orientador que puede permitir cambios pertinentes en la educación nacional, es prácticamente desconocida por la mayor parte de los actores de la educación. Su inserción requiere contar con un apoyo técnico externo para acompañar la ejecución de los proyectos y superar la insuficiente capacitación de las y los docentes en procesos de inserción del enfoque en los currículos y estrategias metodológicas para su abordaje en el espacio educativo y comunitario.

En el Ecuador, la educación para el desarrollo sostenible tiene particularidades propias debido a que la Constitución de la República establece como modelo de desarrollo el Buen Vivir o Sumak Kawsay. Esto implica una suerte de “nacionalización” de la EDS con la dificultad de que a nivel del Estado y de la sociedad civil es necesario llenar de sentido a este nuevo paradigma de convivencia social y la sociedad con la naturaleza. Por ello la importancia de una adecuada promoción de la

EDS a sectores educativos estratégicos, como son las instancias formadoras de docentes.

El reconocimiento del país como un Estado plurinacional trae consigo la emergencia de la interculturalidad como un factor de calidad que debe estar presente en todo el sistema educativo y no sólo en aquel destinado a los pueblos y nacionalidades indígenas, como ha sido hasta el día de hoy.

La promoción de la práctica a través de iniciativas con enfoque de EDS es una urgencia, cambiando la manera tradicional de trabajar proyectos de educación ambiental que no han tenido continuidad por un trabajo técnicamente preparado, adecuadamente coordinado y evaluado sus impactos.

A partir de las investigaciones realizadas, las recomendaciones y lineamientos en materia de desarrollo sostenible propuestos a diversos actores permitieron sensibilizar en el tema, sin embargo es necesario superar los limitantes de competencias y falta de recursos humanos y económicos. Adicionalmente, los indicadores que se propusieron en las investigaciones deben ser evaluados para verificar el impacto que este compromiso ha significado para el país.

Bibliografía

- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- CONEA (2010). Evaluación del desempeño institucional de los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, conservatorios de música y artes. Quito.
- Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (2009). Propuesta Educativa de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, período 2009-2013. Quito.
- Isch, E. Zambrano, Á., Torres, J. (1994). *Tratamiento de la Educación Ambiental en el Ecuador*. “Proyecto Ecológico Productivo: Papel para reciclar- Cuaderno para estudiar”. CENAISE – Fundación Ambiental. Mimeo. Quito.

- Isch, E. y A., Zambrano (2008). Algunas experiencias significativas en Ecuador. En: UNESCO, *Educación para el desarrollo sostenible en la región andina: Algunas experiencias significativas en Ecuador y Venezuela*. Santiago de Chile: OREALC.
- Ministerio de Educación (2010). Fortalecimiento y actualización curricular de la educación general básica. Quito.
- Ministerio del Ambiente y Ministerio de Educación y Cultura (2006). Plan nacional de educación ambiental para la educación básica y el bachillerato (2006-2016). Quito.
- Ministerio de Ambiente, Fondo para el logro de los ODM (2011). Programa de Educación Ambiental para el Plan de Manejo del Parque Nacional Yasuní. Quito.
- SENPLADES (2009). Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013.
- UNESCO (2005). “Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docentes para abordar el tema de la sostenibilidad”. Documento Técnico 2 de La Educación para el Desarrollo Sostenible en la Práctica.
- _____ (2007). *El decenio en pocas palabras*. www.unesco.org/education/desd
- UNICEF (2007). Rediseño curricular para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe del Nivel Superior Tecnológico.
- UTN (2011). Página web del Instituto de posgrados de la Universidad Técnica del Norte. http://www.utn.edu.ec/postgrado/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=97.

Alternativas pedagógicas y educación intercultural. Una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores

María Sol Villagómez¹
y Rogerio Cunha de Campos²

O inventamos o erramos.
(Simón Rodríguez)

Introducción

En este trabajo, se presenta un breve recorrido de la historia del Ecuador desde su fundación hasta la actualidad. A medida que se plantea el desarrollo de los procesos históricos, se hace una revisión de las características de la educación ecuatoriana y se plantean tres alternati-

1 Candidata a Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Máster en Docencia con mención en Educomunicación por la Universidad Politécnica Salesiana. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tiene experiencia profesional en instituciones como: Universidad Politécnica Salesiana y Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

2 Profesor Asociado de la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG, actúa en los programas Conocimiento e inclusión social (Doctorado y Maestría) y Doctorado Latinoamericano de la Pos Graduación, y en los cursos de Pedagogía y Licenciaturas de Graduación, de la Facultad de Educación. Investiga y orienta tesis y disertaciones sobre la presencia de nuevos sujetos socioculturales en la constitución del espacio público de la educación en Brasil y en América Latina.

vas pedagógicas que de alguna manera cimentan las utopías educativas y pedagógicas para la construcción de una sociedad más equitativa.

La primera recupera la propuesta de Simón Rodríguez y hace énfasis en los destinatarios de la educación, la segunda ubica las transformaciones de la Revolución Alfarista de la mano de la creación del Estado laico que incorpora nuevos destinatarios en el sistema educativo y, la tercera, centra el análisis en el caso particular del SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) y su aporte a la Educación Intercultural Bilingüe y el de esta a la educación ecuatoriana y a la sociedad en su conjunto.

La tarea que implica este recorrido y el análisis de la historia de la educación del Ecuador en los casi doscientos años de vida del país merece un doble esfuerzo. Por un lado un esfuerzo de síntesis a riesgo de dejar por fuera importantes acontecimientos y, por otro la necesaria relectura de la historia de la educación del país para intentar incluir en la revisión histórica las alternativas pedagógicas, muchas de ellas invisibilizadas en la historiografía de la educación tradicional.

El trabajo recorre la época republicana del país, haciendo énfasis en el análisis tres momentos relevantes en los que se puede ubicar alternativas pedagógicas que por su carácter contrahegemónico las hemos definido como descolonizadoras. Con la claridad de que posiblemente estas experiencias educativas no sean las únicas alternativas pedagógicas que se puedan situar en el Ecuador, si son importantes tanto para la reflexión y el debate, como para la tan necesaria prospectiva educativa. La memoria histórica es el punto de partida para aciertos en la política pública en el sistema educativo y en la formación del profesorado.

Por otro lado, para la comprensión y el análisis de los procesos histórico educativos y las alternativas pedagógicas, se toma como marco la perspectiva de los estudios descolonizadores porque sin duda teniendo la colonialidad en la base de las relaciones sociales, de poder, económicas, políticas y educativas, es posible comprender la problemática de la sociedad y de la educación, a la vez que propicia reconocer las resistencias

centenarias, reales y las alternativas pedagógicas y educativas presentes en la historia ecuatoriana porque nos ofrece el encuadre necesario para interrogar la conformación “profundamente excluyente del mundo moderno, exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de ese orden social...” (Lander, 2000: 4), como son la educación y el sistema educativo.

Desde este horizonte epistemológico, que explica que la colonialidad pervive en la historia del Ecuador, entendemos la educación mucho más que como el progreso sobre la barbarie del discurso colonizador moderno y liberal, porque deja fuera muchas experiencias y discursos y es funcional a lo hegemónico (Rodríguez, 2014: 6) y como práctica “sobredeterminada” (Puiggrós, 1990: 25) donde “la educación es un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es autónomo, o aislable de modo completamente del conjunto de lo social” (Rodríguez, 2014: 6-7). De esta manera ubicamos, la categoría “alternativa” en el campo de la historia de la educación, permite tornar visibles experiencias, sujetos, propuestas (Rodríguez, 2014: 8) en la historia de la educación ecuatoriana, que desde otro análisis permanecerían ocultas o desconocidas.

Proyecto civilizador, alternativa y resistencias

A nivel global, el siglo XIX significó la consolidación del capitalismo a escala internacional que se origina en el siglo XVI, ahí el comercio entre la metrópoli y las colonias favoreció el desarrollo del capitalismo con el nacimiento del “sistema mundo” (Wallerstein, 1974, 1980, 1989). “La articulación de los mercados se dio a partir de una división internacional del trabajo, dejó a las colonias como proveedoras de materia prima y a los centros industrializados como procesadores y ejes del comercio internacional... desde donde se ejerció hegemonía” (Hidrovo, 2014: 20). Al interior de las colonias, la división del trabajo tuvo carácter

racial (Quijano, 2000). Esta condición se mantiene en gran medida en el Ecuador durante el siglo XIX pues la Constitución fundacional de 1830 “garantizó, entonces, que la soberanía pasara a los hombres, terratenientes, políticos–militares y a los prelados de la Iglesia Católica; y que continuara el antiguo modelo colonial racista, excluyente, teocrático y patriarcal” (Hidrovo, 2014: 23). La independencia de las colonias no eliminó los colonialismos internos y el neocolonialismo (De Sousa Santos, 2014).

El Ecuador nace como república luego de su independencia de la corona española en 1822 y la disolución de la Gran Colombia en 1830. Sin embargo la independencia no significó grandes transformaciones en la estructura social y en la matriz colonial del Estado Ecuatoriano y tampoco a la educación.

“El proceso de emancipación contra España significó, en la práctica, una prolongación de la dominación étnico-neo-europea sobre las poblaciones indígenas y negras a lo largo de los siglos XIX y XX; por ello, “nuestros países no han dejado de ser coloniales” (Walsh, 2009).

En la mayoría de los países andinos, las nuevas repúblicas nacidas de la desarticulación del Estado bolivariano se crearon, no a partir del pacto político constituyente de los ciudadanos como portadores de soberanía individual según el concepto de la doctrina del Estado moderno liberal, sino a partir de un pacto de antiguas corporaciones y entidades territoriales que congregaban grupos de poder criollo (Hidrovo, 2014: 19).

El proyecto de Estado-nación fue homogenizador y monocultural “las estructuras, leyes, instituciones políticas, formas de gobierno y maneras de construir y ejercer la autoridad corresponden a una lógica y racionalidad, a una lengua, a una cosmovisión y filosofía: las de la cultura dominante” (Walsh, 2008: 3). En este caso la occidental, eurocéntrica, blanco-mestiza.

La república de indios y la república de blancos de la colonia se mantienen en la nueva república y se reflejaba en la enorme distancia

cultural y económica entre los indios y blancos. La educación desde la colonia estaba dirigida para los criollos que era la clase gobernante; en el campo, los indígenas y negros siguieron sujetos al sistema hacendatario que los excluyó del sistema educativo durante décadas y en las urbes, estaba destinada a la formación en servicios y la artesanía por lo que la educación fue en pro de la construcción de una nación mestiza desde la razón colonial occidental.

La creación del Estado nación fue un “proyecto político intelectual de mestizaje forjado en el marco estructurante del hecho colonial... asentado en las relaciones de dominación” (Walsh, 2009: 27); entendido como blanqueamiento y negación de la diversidad y de la diferencia. Inspirado en la ilustración, pero gestado desde la racionalidad colonial, pretendía la articulación de un solo Estado nación homogéneo, mestizo y monocultural. La educación, por su puesto, responde a estas mismas lógicas de asimilación/exclusión³ (González, 2011: 25), convirtiéndose en parte de proyecto civilizatorio y monocultural de la modernidad colonial.

Pero, por otro lado, también desde los subalternos (indios y negros) se articula a lo largo de los años un discurso fuerte contra la razón colonizadora en busca de una totalidad distinta, que se evidencia en las resistencias centenarias y en la organización y en las luchas reivindicatorias.

Detenemos el recorrido de la historia de la educación ecuatoriana de aquella, que pensada desde la lógica occidental, también tiene sus fracturas, sus fisuras y en esas fisuras leemos la alternativa. Tal es el caso los planteamientos de Simón Rodríguez, respecto a los destinatarios de la educación cuando “al final de sus años, en 1851, le escribe al Rector del Colegio de Latacunga” (Rodríguez, 2014: 7) en su texto *Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga* dirigido a Don Rafael Quevedo.

3 Según (González, 2011) las políticas de integración de los indígenas (también las de educación) no se estipulaban para que estuvieran al mismo nivel de la cultura hegemónica, sino para que asimilaran los roles del Estado y contribuyeran al progreso.

Si usted desea.... como lo creo... que mi Trabajo y los Gastos, no se pierdan, emprenda su Escuela con... Indios!!!

Bien merecen los dueños del país -los que mantienen el gobierno y la iglesia con su dinero, y a los particulares con su trabajo, que enseñan a sus hijos a hablar, a escribir, a llevar cuentas, y a tratar con decencia... aunque no sea más... que para que sirvan bien a los amos, que la divina providencia les ha dado, con encargo de mostrarles el camino del cielo de blanquitos ! poco, o nada podrá usted esperar para retozar, en las calles, les falta tiempo: y sus padres ven la escuela, como un corral, donde meten a los hijos, sin saludar, y los sacan sin despedirse, se los llevan al campo, sin dar parte y estando en la ciudad, los envían cuando quieren.

No se desanime usted, señor rector, los hombres no son todos unos, escoja usted su gente: en la masa, hay muchas personas de juicio: con los hijos de ellas, podrá usted contar, para emprender la reforma que desea (Extracto tomado de Rodríguez, 1951).

Interesa detenerse en este texto, no solo por lo significativo de su contenido y del contexto en que se enmarca, siendo la provincia de Cotopaxi, una de las de mayor población indígena en el país, con los índices de analfabetismo más altos del Ecuador, incluso en la actualidad⁴ y con una larga historia de exclusión y desatención del Estado central y del Gobierno, principalmente a la educación. Pero por otro lado, también Cotopaxi se ha caracterizado por una larga historia de luchas reivindicatorias, de educación indígena y educación propia. Pero además, mucho interesa el texto por su contenido descolonizador y como alternativa pedagógica para esta zona del país, a pesar de lo cual ha sido poco estudiado en la educación ecuatoriana⁵.

4 En 2010 persiste la brecha entre los distintos grupos étnico-culturales en perjuicio de la población indígena, en la cual el porcentaje de analfabetismo (20,4%) triplica a la media nacional (6,7%). Así, una de cada cinco personas indígenas necesita ser alfabetizada. Las mujeres indígenas, de entre todos los grupos considerados, son quienes presentan la más alta tasa de analfabetismo con un alarmante 26,8% (SENPLADES, 2013: 64).

5 Como lo manifiesta (Paladines, 2007: 167) permaneció en la penumbra hasta 1954 en que Aurelio Espinosa Pólit logró editarlo en el Boletín de la Academia Nacional de Historia.

Otros sujetos en el sistema educativo ecuatoriano

Entre 1895 y 1912, el Estado ecuatoriano experimenta importantes transformaciones con el acceso al poder de los radicales durante la Revolución Alfariista:

En Hispanoamérica, los radicales eran afines a una corriente humanista, cercana a un tipo de democracia social que se acunó en la Francia revolucionaria. Demandaban la democratización y modernización del Estado, la creación de la nación, el ejercicio de la soberanía nacional, la confiscación de los bienes de la Iglesia Católica y el carácter laico de la República y, por lo tanto, la educación laica y gratuita. Una de las particularidades del radicalismo fue la introducción al debate de la cuestión indígena y en Ecuador proclamaron como objetivo, la libertad de los indios. También soñaban con la integración política de América y se proclamaban anticolonialistas (Hidrovo, 2014: 25).

No obstante de la recuperación posterior del poder por parte de los tradicionales grupos oligárquicos y burgueses, la revolución de Eloy Alfaro, el laicismo y la inversión en educación de amplios sectores populares, la educación de las mujeres y la creación de nuevos normales para la formación de profesores, permitió la incorporación de otros actores en la dinámica social y con ello nuevas relaciones de poder. La obligatoriedad para los hacendados de construir escuelas para indígenas, denominadas escuelas prediales en sus tierras, no logró cumplirse, ni tener el efecto deseado porque muchos hacendados se negaron a construir o enviar a los hijos de los peones a las escuelas. Las escuelas existentes en los predios eran muy pocas y su función era principalmente la castellanización.

El sistema hacendatario y la servidumbre indígena de corte colonial se mantiene en la sierra ecuatoriana en el concertaje hasta la década de 1960. Algunas haciendas que habían sido expropiadas a la iglesia en este período pasan a pertenecer al Estado, pero pervive la explotación de la tierra y de trabajo de los indígenas y campesinos. Sin embargo, el

colocar en el discurso la educación indígena, significó un importante replanteamiento para la época.

Para las décadas de 1950 y 1960 del siglo pasado se crean las primeras escuelas “de indios para indios” o escuelas clandestinas en la zona de Cayambe, en las antiguas haciendas de la Asistencia Pública. La líder indígena Dolores Cacuango, “luchó por instalar escuelas y sistemas de educación para los niños indígenas. Su lucha fue por la educación, porque los indígenas puedan acceder al conocimiento del lenguaje de los dominadores” (Davalos, 2005: 9), Junto con ella Tránsito Amaguaña y María Luisa Gómez de la Torre impulsaron un largo proceso de luchas y conquistas para la educación indígena y la educación bilingüe en el país.

Desarrollismo, dependencia, reforma estructural y apuestas pedagógicas liberadoras

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó en el Ecuador principalmente por el “boom petrolero” durante la dictadura militar y un modelo político desarrollista que orientaba la política económica de la región latinoamericana. Las políticas desarrollistas en el marco de las producciones teóricas de la CEPAL y las nociones de centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo (el subdesarrollo como estadio previo al desarrollo) y tercer mundo, pasaron por alto la enorme diversidad étnico-cultural de la región y de Ecuador. De esta manera “el sistema civilizatorio de la modernidad eurocéntrica, que en el siglo xx se constituyó como proyecto desarrollista” (Coraggio, 2014: 167) y por tanto su acción pedagógica mantiene la dicotomía civilización-barbarie.

El desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista. Pero el carácter “natural” de la evolución quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás “carecían” de capacidad transformista, y requería del aporte externo para pisar los umbrales de la civilización. El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades, se tornó inseparable del aporte externo. El expansionismo encontró, así,

una nueva justificación y se legalizó, nuevamente, una ética mesiánica (Puiggrós, 1999: 136).

Según Puiggrós, tres fueron los programas político-pedagógicos con mayor penetración comunitaria y con gran capacidad desmovilizadora, su acción pedagógica buscaba que la comunidad aprenda “a no pedir a la sociedad lo que esta no está dispuesta a dar, la igualdad social, o al menos, una participación acorde con la condición humana” (Puiggrós, 1999: 178): el Cuerpo de Paz, Los programas de la AID (Agencia Internacional para el Desarrollo) el Instituto Lingüístico de Verano, este último expulsado del Ecuador en 1980 durante el Gobierno de Roldós, fue una de las más importantes conquistas de la resistencia indígena.

La teoría de la dependencia de los años sesenta, en cambio no mira al subdesarrollo como un estadio anterior al desarrollo sino que explica el subdesarrollo en la existencia de países desarrollados. Esta teoría “alentó la conformación de Movimientos de Liberación Anti-imperialistas que recorrerán toda América Latina desde finales de la década del '60 y hasta fines de los '70, bajo la consigna “Liberación o Dependencia”... su correlato en el campo pedagógico propiciando una educación para la liberación, que tendrá en Paulo Freire su más claro exponente” (Garcés, 2014: 6). En este período, se gestan importantes alternativas pedagógicas que serán el inicio de otros procesos educativos de las décadas posteriores a la luz de las ideas emancipadoras de Freire como las campañas de alfabetización, las escuelas indígenas y comunitarias y las luchas por educación “propia”.

El retorno a la democracia se da en el Ecuador en 1979 en el marco de las pugnas por el control del Estado por los tradicionales grupos de poder las oligarquías y la burguesía que pretendía la creación de un “Estado neoliberal bajo una nueva doctrina neocapitalista. La ficción democrática se realizaba a través de partidos políticos que eran, en realidad, representantes de facciones de los grupos de poder para lograr la necesaria negociación en la repartición de la renta estatal petrolera y participar en los réditos de la deuda externa” (Hidrovo, 2014: 27).

Las décadas siguientes (años ochenta y noventa del siglo XX), se caracterizan por la enorme incidencia del neoliberalismo y de la reforma estructural marcada por el Consenso de Washington y caracterizado el avance del capitalismo global y las políticas neoliberales de los gobiernos del siglo XX “democráticos” o mejor “posdemocráticos”, en palabras de Crouch (2004), que se encuentran al servicio del mercado y la globalización económica. Las acciones privatizadoras en unos casos y el descuido, desatención y delegación en otros, marcan el escenario de la política educativa ecuatoriana de la última década del siglo XX.

Pero también fueron décadas de fructíferas resistencias y apuestas pedagógicas liberadoras y emancipadoras, algunas de estas desencadenaron en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en 1988 con la oficialización de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe).

Educación propia. El SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) una alternativa a la educación monocultural

Cuarenta años antes de la oficialización e institucionalización de la EIB en 1988, en el país ya se habían desarrollado alternativas no oficiales de educación indígena unidas a las luchas por la tierra primero y de la mano de la búsqueda de una educación propia, la educación indígena, luego educación bicultural bilingüe (Garcés, 2004); ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas y sustentadas en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo (Ramírez, 2007)

Con el apoyo de instituciones sociales de izquierda y de algunos sectores de la iglesia -a través de programas de alfabetización, la creación de escuelas de educación básica, colegios de educación media, programas interculturales de educación superior y la creación e institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe se logran instalar de manera oficial importantes experiencias educativas a partir

de la oficialización de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador) en 1988.

Este proceso dio origen a un doble sistema educativo en el Ecuador, pues a diferencia de otros países de la región, la EIB en Ecuador constituye un caso especial, pues mientras que en Bolivia atañe a todo el sistema educativo y en el Perú depende de la Educación Rural, en Ecuador la DINEIB tiene autonomía técnica, administrativa y financiera, y funciona paralelamente a la educación “hispana”, que se desarrolla sólo en castellano.

Entre las alternativas más significativas se destaca el caso del SEEIC (Sistema Experimental de Educación Indígena de Cotopaxi) que inicia en la década de 1970 como parte de un proceso de liberación de las viejas estructuras hacendatarias... (Farfán, 2008). Su institucionalización se da en 1989, casi dos décadas después, con la creación de la DINEIB.

En términos de autonomía y pertinencia sociocultural, la primera etapa fue la más fecunda:

...en cuanto a participación social, ya que los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativas, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo (Ramírez, 2007: 119).

Durante su historia, el SEEIC ha aportado entre otras cosas al desarrollo de la educación intercultural bilingüe y de la “educación propia” que para ese momento, en el mundo indígena suponía la única posibilidad de luchar por la tierra y contra la marginación, exclusión en un territorio donde el analfabetismo era del 100% para las mujeres y del

70% para los hombres (Guerrero 1993, citado por Granda e Iza, 2012) y la pobreza. Así, se organizaron los huahuacunapac huasi o jardines de infantes; la educación básica y el ciclo diversificado a través de la creación del Colegio “Jatari Unancha”; la formación de maestros a través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac” (Ramírez, 2007).

Como alternativa descolonizadora, a la educación monocultural el SEIC significó un gran aporte a la educación propia y a la educación intercultural bilingüe. Como esta, otras experiencias y alternativas se pueden encontrar a lo largo de toda la serranía ecuatoriana.

Pero sus aportes no se encuentran únicamente en el sistema escolar, la educación indígena fortaleció y se fortaleció en la organización y el movimiento indígena, una consecuencia, entre otras es la desarticulación del sistema hacendatario de origen colonial (Larrea, 2004), además, “colocaron en el debate “nociones como “plurinacionalidad”, “interculturalidad”, “plurietnicidad” etc. Será la movilización y lucha política del movimiento indígena quien obligará al sistema político ecuatoriano a considerarlas, a tomarlas en cuenta, a rebatirlas o finalmente incorporarlas al debate” (Dávalos, 2005: 2) y en 2008, tanto la interculturalidad como la plurinacionalidad fueron incorporadas en la Constitución ecuatoriana, además de la construcción de la sociedad del Buen Vivir desde la concepción andina de Sumak Kawsay.

Consideraciones finales

La historia educativa ecuatoriana ha sido testigo de prácticas educativas hegemónicas pero también de numerosas experiencias contrahegemónicas; corresponde ahora, conocerlas, estudiarlas y aprender de ellas desde una doble perspectiva que pretende atender a la memoria histórica en primer lugar y a la prospectiva que permita pensar en una educación con y no solo para y la construcción de alternativas pedagógicas que si bien: “ocurren en el marco de estructuras espacio temporales que les marcan límites, pero también en el espacio de la coyuntura donde la intervención de los actores es posible. Sin perder de vista, por

otra parte, la irrupción de lo inesperado, lo no determinado, el azar, como un elemento presente en el devenir histórico de las sociedades” (Rodríguez, 2014: 7).

Nos interesa dejar en el lector, principalmente a los estudiantes de formación docente a quienes se dedica este trabajo, un sabor positivo y esperanzador; de un lado al reconocer la gran capacidad de agencia de los diversos sectores y actores de la educación ecuatoriana y de otro al plantearnos la necesidad de ser creativos a la hora pensar nuevas alternativas pedagógicas, nuevas posibilidades donde todo estemos incluidos en el logro de la utopía del buen vivir. Donde el ideal democrático de buena vida sea posible y para lo cual la educación siempre tendrá algo que hacer y que como alternativas interpelantes, se dan precisamente en los “intersticios, entre las realidades” (De Sousa Santos, 2006: 40)

Bibliografía

- Coraggio, J.L. (2014). Presentación de textos latinoamericanos. En J. L. Coraggio, *Reinventar la izquierda*. Buenos Aires: Universidad Sarmiento, CLACSO, IAEN.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. México: Taurus.
- Dávalos, P. (julio de 2005). *Movimiento indígena: Bitácora de camino*. Recuperado el 2014, de Labour again Publications. International Institute of Social History.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias para una ecología de saberes*. En B. De Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. En: D. C. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC- UNESCO.
- Garcés, L. (2014). *Desarrollismo, antiimperialismo y educación. Siglo XX. Década del 60*. Buenos Aires: CLACSO.
- González, M. I. (2011). *La educación como conflicto intercultural en América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.

- Guerrero, P. (1993). El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina. Citado por: S. Granda, & A. Iza, *Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC)*. En: Vásquez, L. *La presencia salesiana en el Ecuador, perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Hidrovo, T. (2014). La construcción histórica del Estado ecuatoriano. En E. Flor, *Construcción de un Estado democrático para el Buen Vivir: Análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012*. Quito: SENPLADES.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrea, A.M. (2004). El movimiento indígena ecuatoriano, participación y resistencia. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 69.
- Paladines, C. (2007). Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social. *Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal*, 159-169.
- Puiggrós, A. (1990). *Alternativas pedagógicas e historia de la educación*. Buenos Aires: Galerna.
- _____(1999). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.), *Colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, A. (2007). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En: V. Zavala, *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima.
- Rodríguez, L. (2014). Alternativas pedagógicas para América Latina. Material del curso virtual Alternativas Pedagógicas de América Latina. CLACSO.
- SENPLADES (2013). Atlas de la desigualdad socio-económica del Ecuador. Quito.
- Wallerstein, I. (1974, 1980, 1989). *Análisis del Sistema Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- _____(2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

La educación inclusiva una respuesta a los postulados del Buen Vivir

Miriam Gallegos Navas¹

Un acercamiento a la educación inclusiva y la diversidad

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

(UNESCO, 2007)

La educación inclusiva tiene como valor fundamental el respeto y aceptación de la diversidad de estudiantes que forman parte de la comunidad educativa, bajo esta premisa, lo diverso deja de tener una connotación negativa asociado a lo raro, a lo patológico a lo que se sale de la “norma” y pasa a ser reconocido como parte de la naturaleza.

La diversidad no involucra únicamente grupos étnicos o pertenecientes a diferentes culturas; el concepto de diversidad reconoce a todos

1 Docente investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana, Directora de la maestría en educación especial, Docente en la carrera de psicología. Representante del Ecuador ante el Consejo mundial para la educación de la persona con discapacidad visual ICEVI. Asesora para temas de inclusión educativa de CBM Internacional para América latina.

los seres humanos como únicos e irrepetibles y otorga el derecho a ser aceptados en la sociedad independientemente de las características personales, económicas, sociales, de religión, sexo entre otras.

Complementando este concepto, San Román (1996) señala que: “ese derecho a la diferencia...sólo puede significar derecho a contar con recursos igualitarios para promover la propia diferencia en un marco de derechos generales consensuados a los que se subordina”. Esto implica que cada persona y cada grupo tienen derecho a darle el contenido que quiera a su diferencia, sin que por ello deje de ser aceptado tal y como es.

En el ámbito educativo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Esto significa que todos los estudiantes y no solo algunos son diferentes, aunque las necesidades educativas de ciertos alumnos puedan requerir mayores apoyos y recursos diferenciados (UNESCO, 2010: 36).

El término “diversidad” en una escuela inclusiva, hace referencia a la particularidad natural, primordial y legítima que diferencia a una persona de otra, haciéndolas distintas en varios aspectos como: en intereses, motivaciones, concepciones, género, nivel socioeconómico y cultural, en la lógica del pensamiento, en las capacidades motrices o sensoriales, en la apariencia física, en la forma de sentir o de actuar y en el desarrollo de habilidades.

En el sistema educativo la palabra diversidad ha empezado a tomar fuerza en los últimos años, puesto que se la ha reconocido en factores sociales, culturales, geográficos, económicos, étnicos, religiosos, sexuales, etc.; así como en las diferencias individuales que constituyen la diversidad de cada una de las aulas de las instituciones educativas, y que se reflejan en estudiantes con necesidades educativas especiales asocia-

das o no a la discapacidad, en integrantes de minorías étnicas, en niños y adolescentes desplazados o de la calle, en portadores de VIH-SIDA o que padecen otras enfermedades terminales o crónicas, en adolescentes embarazadas, con diferentes opciones sexuales, en estudiantes de escasos recursos económicos, etc. Estos estudiantes, durante mucho tiempo han sido víctimas de marginación en las aulas y de separación del sistema educativo, en síntesis víctimas de exclusión en la educación.

Según la UNESCO, la pobreza ha sido la principal causa de exclusión, sin embargo en la actualidad las diferencias y factores mencionados se reconocen como uno de los factores determinantes de la exclusión educativa.

El Plan Nacional del Buen Vivir reconoce a la diversidad como un valor de la sociedad, y el derecho de los grupos de atención prioritaria al acceso, permanencia y participación en la educación. Se requiere brindar protección especial a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en especial para los que se encuentran en condiciones de discapacidad, enfermedad crónica o degenerativa, abandono y mendicidad, en convivencia con madres y padres privados de la libertad, y adolescentes en conflicto con la ley o en rehabilitación por adicciones. Sin embargo, se requiere para ello de docentes preparados para atender las necesidades de estas poblaciones y sus familias, de esta manera se elimine toda forma de discriminación en todos los niveles y modalidades educativas (Plan del Buen Vivir, 2013).

A lo largo del mencionado plan encontramos objetivos y políticas que: auspician la igualdad, cohesión e integración social y territorial en la diversidad, que garantizan los derechos del Buen Vivir para la superación de todas las desigualdades (en especial salud, educación, alimentación, agua y vivienda, mejoran la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.

Cultura inclusiva y currículo

Los conceptos antes mencionados deben ser aplicados en las instituciones educativas propiciando una cultura inclusiva sin olvidar que la escuela es un micro espacio social y el aula el espacio donde se vive la diversidad. Es allí donde se ponen en práctica todas las políticas, a través de la aplicación de un currículo flexible que tenga como eje principal el respeto a la diversidad.

La siguiente fábula grafica el significado de diversidad y su relación con el currículo, enfatizando la necesidad de la escuela para todos.

Cuenta que una vez los animales de un bosque decidieron crear una escuela en la que el currículo consistía en correr, trepar, nadar y volar, debiendo todos los animales (alumnos) apuntarse a cada una de ellas. El pato era un estudiante excelente en natación, incluso superior a su maestro, pero en vuelo obtuvo un suficiente y en carrera suspendió, teniendo que quedarse a practicar después de clase y abandonar la natación. Con el tiempo, sus pies membranosos se desgastaron de tanto correr y pasó a ser un alumno mediocre en natación. Pero la mediocridad era aceptada en la escuela y a nadie le preocupó lo sucedido, excepto, naturalmente, al pato. En este mismo ámbito la liebre era un estudiante sobresaliente, pero sufrió un colapso nervioso por realizar excesivas ejercitaciones en natación. Por su parte, la ardilla destacaba en trepar, hasta que presentó un cuadro de frustración en la asignatura de vuelo, donde su profesor le obligaba a empezar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la copa del árbol. Así, y debido al sobre esfuerzo, enfermó de calambres y la calificaron con 6 en trepar y con 4 en carrera. En esta materia de trepar quien destacaba era el águila, que recibió malas notas en conducta por obstinarse en subir hasta la cima del árbol a su manera y se le tachó de alumno problemático. Al llegar el fin de curso, la anguila, que sabía correr, trepar y volar levemente, y nadaba de forma extraordinaria, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor estudiante (Santos Guerra, 2006).

Los personajes de esta fábula se parecen a nuestros estudiantes por sus variados estilos de aprendizaje, claramente se aprecia que la di-

ferencia es la norma, sin embargo estas diferencias nos son tomadas en cuenta en el currículo de la escuela, ya que el mismo está construido bajo el principio tradicional de la homogenización, es decir currículos pensados en el estudiante promedio, que no permite potenciar las capacidades personales, las inhibe y las hace desaparecer ya que cada estudiante tiene su propia y particular forma de aprender, por lo tanto el estudiante promedio no existe.

La UNESCO plantea que la respuesta a la diversidad educativa es la educación inclusiva, cuyo proceso de implementación abarca tres dimensiones interdependientes entre sí, la una es la dimensión del acceso de los estudiantes a la escuela, la otra dimensión tiene relación con la meta de que todo estudiante aprenda y adquiera experiencias significativas para su vida. La última dimensión tiene que ver con la participación en la vida escolar, que todos los estudiantes se sientan parte de y sean aceptados como son (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

A consecuencia de estas tres dimensiones surge el concepto de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esto implica que las instituciones educativas que se consideran inclusivas deben identificar estas barreras en los diferentes niveles de concreción curricular y formular acciones para su eliminación, tomando en cuenta que las barreras no están en las condiciones personales del estudiante sino en cómo el contexto escolar y familiar asumen las condiciones personales de aprendizaje de cada estudiante.

De la misma manera, las instituciones educativas, deben conocer que existen tres indicadores que las definen como instituciones inclusivas estos indicadores son contar con políticas inclusivas claras, generar una cultura de respeto las diferencias en la comunidad educativa y definir cuáles son las buenas prácticas que los docentes deben utilizar en el aula para garantizar la inclusión, estos indicadores deben estar consignados en los en los diferentes documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Código de Convivencia, entre otros).

Dimensiones de educación inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006)



La inclusión no es una nueva orientación en la educación, sino que se trata de que a través de ella se permita el pleno ejercicio de los derechos a la educación que tiene cada persona independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas, personales u otras. “La educación inclusiva tiene que ver con el cómo, dónde, por qué y con qué resultados educamos a todos los alumnos” (Parrilla, A. 2002).

Discapacidad, inclusión y acceso

Según el Plan del Buen Vivir (2013) “Los procesos de exclusión en el Ecuador tienen raíces histórico-culturales de carácter ancestral”, en particular de la población con NEE asociadas o no a la discapacidad que son complejos de abordar.

Para impulsar el acceso a la educación hay que entender que el proceso de aprendizaje de las personas con NEE tiene sus particularidades, por esta razón las formas de organización del currículo, así como la didáctica y el abordaje de áreas específicas serán en función de las necesidades

individuales, por esta razón, mencionado plan manifiesta en este objetivo, que es importante “Impulsar el acceso y uso de todas las formas de comunicación: visual, auditiva, sensorial, y otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad” (Plan del Buen Vivir, 2013).

El docente debe estar capacitado para atender a esta población ya sea en la escuela común, en los servicios especializados o en la escuela especial. Es necesario formar docentes en áreas especializadas, áreas no contempladas en la formación de un docente de educación general. Formar docentes especializados no interfiere en el hecho de que todos los docentes de los diversos niveles educativos tengan los conocimientos que la inclusión educativa demanda; sin embargo está probado que dicha población requiere apoyos específicos facilitados por docentes preparados.

El asunto de la inclusión educativa constituye un proceso complejo de toma de decisiones por lo que los estudiosos del tema lo ha denominado “el dilema de las diferencias en la educación escolar” (Echeita, 2006). Este es uno más de los dilemas que los sistemas educativos han debido enfrentar en la época actual. El dilema de las diferencias se refiere a la controvertida tarea de ofrecer a todos los estudiantes, incluidos aquellos que nuestra Constitución los denomina grupos de atención prioritaria, y en riesgo de fracaso escolar y marginación, una educación de calidad ajustada a su cultura y a sus necesidades educativas individuales y específicas.

Por otro lado, la dificultad de dar respuesta educativa en el marco del sistema educativo y sus políticas, al dilema de las diferencias individuales, parte de la valoración que la comunidad educativa tiene de la diversidad versus la discutida tarea de tratar de ofrecer a todo el alumnado igualdad de oportunidades en su aprendizaje y en la participación escolar.

Para profundizar esta reflexión revisemos algunos de los dilemas encontrados en el sistema educativo, por ejemplo, el dilema entre la admi-

nistración educativa y la autonomía de los centros, o el acceso de la mujer a la educación que todavía no se universaliza, recordemos que fue la lucha de las mujeres la que permitió reconocer como un derecho su educación en tiempos donde los docentes manifestaban que no estaban preparados para atender los ritmos de aprendizaje, motivaciones y formas de estar en clase tan distintos entre hombres y mujeres (ITE, 2012). En la actualidad, en nuestro país ya nadie se cuestiona el acceso y participación de la mujer en la educación, sin embargo, a pesar de que hay toda una reglamentación para garantizar la inclusión de personas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades educativas, los docentes manifiestan su dilema al respecto de la inclusión de esta población.

Dilemas y retos de los sistemas educativos

Más allá de los dilemas históricos es importante analizar las circunstancias que actualmente viven los sistemas educativos en su afán de hacer posible los postulados de escuela para todos y las metas educativas 2021. Debido a estas políticas, en los últimos años, se observa en la región un creciente número de estudiantes que acceden a la educación, por lo tanto, la diversidad de la población estudiantil en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural y étnico y género, entre otros, es cada vez mayor. A esto se suma que las instituciones educativas y los docentes no pueden rechazar o discriminar o limitar los accesos de ningún estudiante, debido a que la educación es un derecho, y la inclusión educativa el fundamento de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Sin embargo, aún muchos docentes consideran que hablar de educación inclusiva es hablar únicamente de personas con discapacidad. Se cree además que la única respuesta a la diversidad son las adaptaciones curriculares, basada en una evaluación psicopedagógica, lo que demuestra un proceso sicologizado basado en el déficit, lo que se contrapone a los principios de atención a la diversidad y pedagogía inclusiva.

La inclusión para muchos docentes aún es un tema teórico de poca aplicación en el aula, sin embargo, desde la administración educativa hay mayor exigencia para lograr mejores resultados de aprendizaje, evaluados en base a estándares nacionales e internacionales. En este contexto, atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes en el aula, demanda conocimientos y el manejo de variadas estrategias como el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2008) y la educación personalizada (Marchesi, 2001), entre otras, que ayuden al docente a cambiar su paradigma de que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (ITE, 2009).

La respuesta efectiva a la diversidad en el aula requiere que los docentes se apropien del concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permite que el currículo prevea y se organice de manera reflexionada con el objetivo de educar en la diversidad.

El DUA se fundamenta en tres principios:

Principio 1: (qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de representación para dar respuesta a los diferentes mecanismos donde los estudiantes procesan y comprenden la información recibida por varios canales y en diferentes formatos ajustados a las necesidades del estudiante (texto audio, material concreto, textos en audio entre otros).

Principio 2: (cómo aprendemos). Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión con el fin de responder a las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, acceden al conocimiento y expresan lo que saben. Resulta necesario ofrecer variadas opciones para la interacción del estudiante con los recursos del medio, recursos materiales tecnológicos y utilizar medios de expresión audio-visual, comunicación alternativa y aumentativa verbal, escrita y gráfica.

Principio 3: (por qué aprendemos). Proporcionar múltiples medios de motivación que respondan a los diferentes mecanismos de par-

ticipación de los estudiantes en el aprendizaje ofreciendo un abanico de estrategias y alternativas para promover interés y generar autonomía en el aprendizaje.

Pujolás (2004) muestra con mucha claridad este concepto en su parábola del invitado a cenar:

Cómo una profesora de pedagogía, hablando con sus estudiantes, comparó a un maestro con un hombre de una ciudad que una vez se encontró con un viejo amigo al que no veía desde hacía mucho tiempo, y que, como tenía previsto celebrar una cena al día siguiente con un grupo de amigos que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, lo invitó a cenar. Como el hombre era un gran cocinero, les preparó una cena espléndida, cayendo de pronto en la cuenta de que su viejo conocido tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que, seguramente, no podría comer nada de lo que había preparado con tanto esmero. Le telefoneó enseguida, explicándole lo sucedido y diciéndole que lo lamentaba muchísimo, pero que lo mejor sería que no acudiese a la cena y que ya se verían cuando celebrase otra. En la misma ciudad, otro hombre se vio en la misma casuística. Había preparado una cena maravillosa para sus compañeros y había invitado a un antiguo conocido de todos con el que se había encontrado días antes. Todo iba bien hasta que uno de sus compañeros le recordó que este viejo amigo no podía comer de todo. El hombre, que se había olvidado por completo de ello, corrió a llamar a su amigo para preguntarle si seguía teniendo el mismo problema con la comida y decirle que no se preocupara y asistiera de todos modos, ya que él le prepararía algo diferente. Curiosamente, a un tercer hombre de la misma ciudad también le sucedió lo mismo, y cuando ya tenía todo a punto para la cena, se acordó de que su viejo amigo tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces se dio prisa y, sin decir nada a nadie, guardó en el congelador todo lo que había preparado, y cambió el menú de forma que todos pudieran comer lo mismo. Tras contar esta historia, la profesora de pedagogía preguntó a sus alumnos cuál de estos tres comensales de última hora se debió sentir más cómodo e incluido en la cena, respondiendo éstos sin dudar que el tercero. Así, aprovechó para explicarles que “una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio,

una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial un currículum adaptado para un estudiante que tiene problemas para comer el menú general, es decir, el currículum ordinario. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común (pp. 16-17).

En muchas observaciones realizadas por la autora a instituciones de educación inicial y escuelas unidocentes multigrado de Ecuador, se ha podido apreciar que en este tipo de instituciones se reconoce la diversidad de una manera más natural y los docentes ofrecen variadas respuestas a esa diversidad. Por ejemplo, en el nivel de educación inicial se prioriza el desarrollo de la socialización y la afectividad lo cual facilita la inclusión; a su vez, en la escuela unidocente rural los profesores utilizan variadas estrategias de actuación como tutorías entre iguales, grupos de apoyo multinivel, trabajo personalizado, apoyo de la familia y comunidad.

Importancia de la formación inicial de los docentes

La escuela donde existe preocupación –en toda la comunidad pero fundamentalmente en los docentes– por seguir aprendiendo y mejorando su desempeño, es también una escuela donde los estudiantes aprenden más. De allí que el apoyo por parte de la escuela al desarrollo profesional de los docentes y su formación continua se conviertan en una característica clave de las escuelas de calidad para todo (Organización de Estados Iberoamericanos. 2014).

En este marco las escuelas inclusivas requieren de un nuevo perfil docente al ser la diversidad una realidad, la atención a la diversidad constituye un eje transversal de la formación docente en todas las carreras de pedagógica incluida la educación especial.

Entendiendo a la inclusión educativa como un proceso integral y transdisciplinario, la formación de los docentes de educación especial también se tiene que replantear sin restringir su actuación frente a los estudiantes denominados con NEE, se requiere que este docente se vincule

fuertemente con los planteamientos y concepciones educativas generales, su marco teórico, curricular y didáctico para superar los enfoques clínicos centrados en el déficit (Metas Inclusivas en Latinoamérica 2014).

El Plan del Buen Vivir apuesta no solo por aumentar la cobertura en educación, sino, mejorar la calidad; por ello es prioritario instrumentar a los nuevos docentes para que sean capaces de potenciar las capacidades individuales de sus estudiantes y permitirles mejorar su calidad de vida, aplicando un currículo flexible, abierto, ecológico y funcional, en donde los resultados del aprendizaje sean significativos para el estudiante y su familia y que al egresar de la vida estudiantil cuente con las capacidades y competencias necesarias para enfrentar la vida laboral.

Según Duk Homad, la formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva (Organización de Estados Iberoamericanos, 2014) requieren desarrollar competencias básicas que les permitan:

- Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias.
- Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos, basado en los principios de accesibilidad universal, con objeto de favorecer la participación y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad.
- Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes.
- Generar redes y promover la colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros profesionales y ser-

vicios externos en beneficio del aprendizaje de todos (Organización de Estados Iberoamericanos, 2014).

En el proceso de educación inclusiva surge la figura del docente de apoyo que recae en el docente de educación especial cuando se trata de estudiantes con discapacidad, el rol de este profesional en un sistema educativo inclusivo ejerce las funciones de apoyo, asesoramiento y acompañamiento del proceso educativo de estudiantes que lo requieran, razón por la cual además de las competencias anteriormente señaladas se requieren de competencias específicas.

Conclusiones

Se requiere diseñar planes de estudio integrados y articulados entre las distintas carreras de pedagogía, con modalidades flexibles que permitan diversos itinerarios de profesionalización teniendo como respaldo legal los artículos 53 ... “potenciación de la diversidad y del aprendizaje intercultural” y Art 54, ... “itinerarios académicos del reglamento de régimen académico vigente”.

La diversidad implica descartar que existen estudiantes ‘irrecuperables’, todos y todas pueden aprender, por lo tanto, se debe evitar el ‘etiquetar’ y partir la acción educativa en lo que puede hacer, y no en lo que no puede hacer.

El aprendizaje es básicamente un resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Por eso, es muy importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino también personales, relacionales y afectivos.

La academia tiene una fuerte responsabilidad en la atención a la diversidad desde dos ámbito: la formación inicial de docentes, y ser en la realidad una universidad inclusiva. La Universidad Politécnica Salesiana en este sentido cuenta con la línea de investigación en educación

inclusiva y está realizando un reflexión al interior para determinar cuan inclusivos somos desde la cultura, las políticas y prácticas inclusivas.

Bibliografía

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2008). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Echeita, G (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ITE, Instituto Nacional de Tecnologías (2012). Disponible en www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1
- Marchesi, A. (2001). Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas. En: A. Sipán Compañé (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Plan Nacional de Buen Vivir (2013-2017). Disponible en: <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid: CAM- Encuentro.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos-UAB.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago.

SEGUNDA PARTE

**Formación docente
y educación superior**

Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior

María Inés Rivadeneira¹

Introducción

Cuando se habla de interculturalidad en la educación, la realidad sobrepasa los argumentos y la voluntad de las instituciones públicas. Diseñar e implementar políticas de equidad e igualdad en nuestros países, es el equivalente a revertir cientos de años de discriminación, rechazo y olvido hacia las minorías étnicas y los grupos en situación de vulnerabilidad. Entre objetivos macro y la aplicación real y efectiva de las políticas, hay en el medio una realidad compleja, por lo que en muchas ocasiones las normativas y políticas, no son suficientes para aterrizar las acciones de inclusión.

En el caso de Ecuador, el Estado ha debido modificar sus políticas públicas en los últimos años, a fin de responder a las demandas de la diversidad de la población, organizaciones de derechos humanos, género, movilidad y ciudadanía en general. A pesar que el país cuenta con una de las políticas públicas e institucionalidad más progresista a nivel

1 Socióloga, Master en Ciencias Políticas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Trabaja temas de género, diversidad, derechos humanos y educación inclusiva. Es educadora popular con experiencia en el diseño e implementación de políticas de educación superior. Ex Coordinadora de Saberes Ancestrales de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

latinoamericano incluso internacional, su aplicación se ve limitada por distintos factores, coyunturas e incluso visión política sobre la diversidad cultural, convivencia pacífica e igualdad. Por lo que, para hablar de educación y la transformación en el sector del conocimiento y el talento humano debemos referirnos a la historia y a las particularidades socio-culturales y políticas del país.

Diferencias estructurales

Desde el inicio de la República y junto con la idea del Estado moderno, hubo “un discurso internalizado sobre la raza que jugaba un papel fundamental en las ideas subjetivas” de la conformación de la sociedad y su mito fundante (Bhabba en Carrillo, 2012: 178). De ahí que, la construcción del Estado Nación se edifica a través de la *raza*, como un Estado moderno y civilizado, léase blanco-mestizo.

Algunos autores sostienen que el Estado ecuatoriano “se fundamenta ideológicamente en dos vertientes constitutivas: *racismo/elitismo y concepción tradicional de la autoridad*” (Quintero y Silva en Carrillo, 2012: 1780). El racismo entonces, no sólo que determina las relaciones sociales, la aceptación o no, la pertenencia o exclusión, sino que penetra el orden político y económico de la nación.

El Estado Nación ecuatoriano entonces, resalta la idea de la comunidad política que comparte características comunes en referencia al lugar de procedencia y a específicas prácticas culturales. Sin embargo, esta idea de Estado nacional, limita la posibilidad de diálogo, reconocimiento y respeto entre distintas culturas e identidades que conviven dentro de un mismo territorio y que están condicionadas a un escenario histórico y dinámicas de movilidad humana.

La posibilidad de alcanzar la igualdad de derechos extendida a todos los ciudadanos y ciudadanas, establece un debate extenso y complejo sobre el conflicto existente entre la homogeneidad y la diversidad. Entonces la construcción de políticas y acciones de inclusión en el campo

de la educación y en general en todos los ámbitos de la sociedad, deben empezar por un paso transformador civilizatorio en el que el diálogo y el reconocimiento de la diversidad sean considerados como característica de los seres humanos sin que esto restrinja el principio democrático de la igualdad.

En la era de la globalización, los estados actuales son “multiculturales y plurilingües”² (Aguilera Portales, 2006: 2), lo que hace que la coexistencia entre una interpelante diversidad, genere conflictos de diversa índole. Existe una gran dificultad para preservar la diversidad frente a la cultura dominante o corriente hegemónica. Por eso, es de gran importancia consolidar la formación de la ciudadanía; no sólo como un recurso de participación política, sino como condición fundamental de la convivencia humana, ahí el papel fundamental de la educación.

Los Estados liberales, entiéndase –Estado Nación– bajo “supuestos etnocéntricos y generalizaciones excesivas”, dice Kymlicka, han llevado a la adopción de políticas “que van desde la asimilación obligada hasta la segregación forzosa, desde la conquista y la colonización hasta el federalismo y el autogobierno”. De ahí que, las minorías³ han sido víctimas de “graves injusticias (Kymlicka, 1996: 267) reproducidas por las instituciones, siendo una de ellas la de educación. El liberalismo no ha sido capaz de considerar los derechos de grupo, ya que con frecuencia se ha concentrado exclusivamente a los derechos individuales. La “política de la diferencia”, por otro lado, considera la comunión entre derechos

2 En la actualidad hay 184 Estados independientes en el mundo, se hablan más de 600 grupos de lenguas vivas y hayunas; 5 000 culturas societarias (Aguilera Portales, 2006: 2).

3 Las minorías nacionales son grupos que tienen en común su historia, comunidad, territorio, lengua, o cultura. Cada uno de estos elementos, hace referencia a la nación, pueblo o cultura. Cada uno pudo haberse convertido en minoría de manera involuntaria a través de una conquista, colonización, expansión, o de manera voluntaria cuando acuerdan conformar una federación con una o más naciones, pueblos o cultural (Charleston Press, Oxford, 1995).

colectivos y derechos individuales, destacando la convivencia pacífica y la justicia. De ahí que, en las sociedades modernas, se debe considerar “la naturaleza de los individuos y de la cultura”, el significado de la libertad, una buena vida, la conexión entre los individuos y su cultura, la relación entre grupos y sociedad; y la naturaleza como un todo (Kymlicka, 1995: 80-81).

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI nace con fuerza, especialmente en América Latina la idea de los Estados plurinacionales en respuesta a la diversidad existente en los países de la región. Este giro semántico y filosófico sobre el Estado y su configuración, toma impulso con los movimientos sociales, en especial los movimientos indígenas del cono sur, quienes reclaman la reivindicación de las identidades culturales y la falta de correspondencia del modelo de Estado Nación y la realidad sociocultural de los pueblos. Así, la noción de Nación que refiere al *lugar donde se nace*, es superada por una propuesta de pluralidad que permite, mediante el reconocimiento de la diferencia, un nuevo pacto social de convivencia.

De la divergencia a la unidad en la diversidad

El debate alrededor de la noción de *la cultura* –en singular– tiene orígenes antropológicos y se remonta a una distinción entre personas “cultas” e “incultas”. Desde las primeras definiciones, se fue forjando la idea de que cultura hace referencia a cultivar, en relación a la agricultura como práctica productiva; de ahí que, Aristóteles planteó que “la filosofía es la cultura de la razón” (Aristóteles en Guerrero Arias, 2002: 37). A partir de entonces y hasta la ilustración, los debates acerca de la cultura se refieren a una dicotomía entre lo salvaje o primitivo y lo civilizado.

Tylor en 1871 desde la Antropología, planteó que *cultura* se refiere a “conocimientos, creencias y hábitos que el ser humano adquiere como miembro de la sociedad” (Tylor en Grimson, 2011: 56). De ahí en adelante, el debate sobre poseedores de una “alta cultura” y los ex-

cludidos, llevó a que se relativizara el hecho de que los seres humanos en determinados escenarios históricos, somos “seres culturales”.

Es en el siglo XX a partir de la propuesta de Herder, se empieza a plantear la existencia de una “diversidad cultural” como un reconocimiento de la cultura en plural, misma que tiene una capacidad creadora y reproductora de nuevos conocimientos, los mismos que se expresan en “todas las instituciones de una nación” y hacen referencia a la multiplicidad de expresiones culturales que pueden converger en una sociedad (Herder en Guerrero Arias, 2002: 40-41).

Posteriormente, desde la escuela crítica, Nietzsche presenta frente a la concepción racionalista de la cultura, la idea que ésta “no es sinónimo de saber muchas cosas, o de haber aprendido muchas cosas, sino que la cultura es el resultado de un acto de voluntad creadora de un pueblo”. Entonces la cultura sería el motor de procesos de creación y transformación de los saberes de los pueblos (Nietzsche en Guerrero Arias, 2002: 41), extendiendo así la idea inicial de que cultura hace referencia a las características diferencias de un grupo poblacional de otro.

Con el tiempo aparecieron otras interpretaciones, como la Boas, que amplía el estudio sobre la “cultura” en singular e introduce la idea de “pluralidad cultural” (Boas en Grimson, 2011: 56); con esto, se marca un punto de partida acerca de las explicaciones que parten del ámbito de la vida social, su historia específica, las creencia, prácticas, sentidos, rituales, celebraciones, etc., como elementos de las expresiones culturales –en plural–.

De todo esto, la interpretación o conceptualización que se haga sobre cultura, demarca la orientación de una sociedad, de sus interacciones, sus dinámicas, las relaciones entre sus miembros y la construcción de las instituciones que la gobiernan. De ahí, que se entienda que la cultura no es un “atributo natural”, sino el resultado de una construcción social que se da un proceso dialéctico y que permite la interacción con la alteridad para generar la formación de un ser colectivo (Guerrero

Arias, 2002: 51). La educación aquí, tiene un rol fundamental: podemos aprender de las diferencias, compartir valores basados en el respeto y el entendimiento, o separarnos irreversiblemente en la sinrazón de una cultura única hegemónica.

Con el surgimiento del Estado Nación, prevalece la idea que todos los seres humanos somos seres culturales, ganando espacio la corriente de pensamiento surgida en Norteamérica en el siglo XX, que rompe con la lógica de la cultura relacionada con la raza. T. H. Marshall en “Citizenship and Social Class de 1949” (en Kymlicka, 1996), se refiere así a la ciudadanía desde la pertenencia a una “sociedad de iguales” que garantice un número creciente de derechos, civiles (siglo XVIII), políticos (siglo XIX) y derechos sociales (siglo XX). Con la ampliación de derechos, también se expandieron las clases de ciudadanos de acuerdo a Marshall. Así, los derechos antes restringidos a “varones blancos, propietarios y protestantes, fueron gradualmente extendidos a las mujeres, los trabajadores, los judíos y católicos, los negros y otros grupos previamente excluidos” (Marshall, 1965 en Kymlickya, 1996: 8).

De ahí que, la propuesta de la ciudadanía multicultural⁴ aparece en el siglo XX, desde la llamada “política de la diferencia” como una forma ampliada de pertenencia a una sociedad, respetando las diferentes identidades culturales, étnicas y de origen, pero asumiendo la igualdad en términos políticos y cívicos. Lo que nos lleva a reflexionar acerca del Estado Nación que se enfrenta a una realidad en la que diferentes culturas buscan ser reconocidas –asunto que abordaremos más adelante–. En

4 La ciudadanía multicultural se centra tanto en la teoría como en el problema contemporáneo del multiculturalismo y los derechos de grupo. El liberalismo es inadecuado o no ha sido capaz de considerar los derechos de grupo como parte del modelo. Esto quiere decir, que el modelo liberal con frecuencia se centra exclusivamente en los derechos de los individuos. (...) El análisis de Kymlicka es ubicado en el análisis social contemporáneo que examina la diversidad étnica y racial de las sociedades, y la creciente conexión alrededor de éstas sociedad (con formas modernas de transporte y comunicación) (Charleston Press, Oxford, 1995).

esta dinámica, las mayorías dominantes y minorías se interrelacionan de forma asimétrica, por lo que “la dimensión fundamental que tiene el problema étnico en sociedades plurales (...) es el de la construcción de identidades y la formación del Estado Nación” (Pachano, 2003: 37).

La separación ficticia entre los ámbitos económico, político y cultural, demuestran desde una lectura de las construcciones epistemológicas del contexto histórico de la sociedad liberal moderna, las desigualdades producidas y reproducidas por el poder, mismo que es expresado en los “sentidos comunes” que o bien legitiman o transforman las diferencias:

“No hay algo humano afuera de la cultura: los modos en que pensamos la economía, la política, las instituciones están relacionados necesariamente a estos sentidos comunes, a estos hábitos que se han ido forjando a lo largo de la historia, y a lo largo de los conflictos y de las maneras en que se fueron resolviendo” (Grimson, 2011: 41).

Entonces, la noción de raza vinculada directamente con “la cultura”, divide a la humanidad en grupos étnicos, los jerarquiza de acuerdo a valores morales para segmentar a la población en “culturas”. En resumen: el “racismo justifica el sometimiento de la alteridad por supuesta inferioridad, mientras que el fundamentalismo cultural⁵ justifica la segregación del otro en función de las diferencias culturales”, y con esto cualquier expresión de violencia, discriminación o proceso de asimilación o anulación (Grimson, 2011: 65).

Así, se logra distinguir problemas éticos y políticos vinculados a la noción de cultura y los intentos del multiculturalismo por generar procesos de tolerancia y respeto de los derechos de grupo; sobre todo,

5 “El fundamentalismo cultural, al igual que el racismo, consiste en una estructura conceptual y en acciones que distinguen y jerarquizan a los seres y grupos humanos según condiciones supuestamente inherentes a ellos, naturales” (véase en Grimson, 2011: 64).

porque desconoce la existencia de contextos históricos que determinan que las relaciones son multidimensionales y se expresan en símbolos, valores, representaciones, prácticas e interconexiones diversas, que no se limitan ni a un territorio determinado, ni a un origen étnico o racial. Se debe destacar entonces, el “uso como recurso político” de la cultura (Grimson, 2011: 63) que evidencia una apropiación del discurso alrededor de la diferencia cultural para favorecer procesos discriminatorios que tienen el objetivo de mantener la distinción entre culturas para que no sean mezcladas y de ésta manera perpetuar la diferencia. En resumen, hay un uso de las diferencias para imaginar fronteras, tipificaciones que rigen la vida de los individuos y prácticas humanas históricamente situadas a beneficio de un poder determinado (2011: 25).

La cultura tiene que ver no sólo con expresiones culturales, rituales, fiestas, valores, nociones del bien y del mal, con el lenguaje, la religión, la sexualidad, las formas de trabajo; sino que además tiene que ver con los valores y sus prácticas, con los símbolos y signos, la noción de la ley, la norma y las reglas, lo permitido y prohibido, la relación entre lo profano y lo pagano (Chauí, 2008).

Partiendo de que la cultura es lo que nos permite dialogar en la *ecúmene global*. (Rorty, 1998), entendemos que el mundo globalizado se compone esencialmente de cultura híbrida y mestiza; es decir: “vamos hacia un mundo en el cada vez hay más mezcla y mestizaje cultural” (Hannerz en Aguilera Portales, 2006). De éste carácter híbrido, de mezclas, se forma la comunidad democrática social cosmopolita, rompiendo así la noción de una cultura estática referida al Estado Nación. El *ecúmeno global* del que nos habla Rorty (1998), nos deja ver en el campo de la educación intercultural, los encuentros libres y abiertos de las diversas culturas en aras de construir una *sociedad universal*.

En razón de todo esto, la propuesta desde la educación intercultural necesita un calado más profundo en las estructuras para pasar de las “políticas de la diferencia” a las “políticas de distribución” (Fraser en Grimson, 2011: 80), en tanto la “configuración cultural” –término que

se refiere a la multiplicidad de significados en antítesis a la propuesta del multiculturalismo— hace referencia a “los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían o negocian” (p. 86). De tal manera, que no se entiende al término cultura por sí solo, sino que se contempla la noción de “diversidad” como elemento fundamental para explicar “un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado a las desigualdades y las relaciones de poder” (p. 78).

La diversidad entonces, nos convoca a proponer un “proceso abierto (...), como una apuesta a la imaginación social, al pensamiento crítico y creativo a la capacidad de crear desde las escuelas y las universidades, otras clasificaciones que permitan articular las reafirmaciones y las exploraciones de la diferencia en las ilusiones de la igualdad” (Grimson, 2011: 87).

Ante las visiones contrapuestas sobre la diversidad cultural: una conservadora y una progresista, que buscan o la preservación de un “nosotros” y los “otros”, o la que disuelve las diferencias acabando con las “más débiles”, ambas que implican conservar desigualdades, expresiones de discriminación o violencia; se propone la noción de “convivir en la diversidad cultural” como un proceso de interacción permanente en el que se reconoce a los distintos y sus historias particulares en la vida cotidiana.

Finalmente y en consideración a que el debate sobre la cultura implica una discusión extensa, que puede tener variaciones que adapten el concepto a emplear a una realidad y propósito específico, se ve “la necesidad de repensar la cultura desde dimensiones que superen el enfoque tradicional”, que dé cuenta de “la praxis humana integrada a los cambios que impone la dialéctica sociohistórica” (Guerrero Arias, 2002: 35).

La antropología clásica tendió a establecer una “cultura homogénea”, por lo tanto “una única identidad distintiva” que marca la diferencia entre unos y otros, desconociendo las relaciones interculturales (García-Canclini, 1994). Los estudios desde ésta perspectiva, se centraron en explicaciones basadas en las diferencias entre culturas, sin con-

siderar las desigualdades que se dan en distintos escenarios en los que se construyen los sentidos de pertenencia vinculados a esas identidades.

La idea que sostenía que el mundo se divide en ideologías políticas y sistemas socioeconómicos quedó superada, según Huntington, por la explicación que sostiene que la cultura “es una fuerza divisoria y al mismo tiempo unificadora”; de ahí que el mundo está dividido por civilizaciones que están en constante riesgo a chocar entre sí (Huntington en Grimson, 2011: 67). Y es que, las civilizaciones o culturas, son el resultado de una compleja construcción social que expresa diferentes intereses, propios de condiciones históricas específicas.

Los *cultural studies*⁶ nacidos en los Estados Unidos de Norteamérica, presentan una nueva visión a finales del siglo XX sobre la “construcción del poder a partir de la cultura”, en referencia a una narrativa crítica sobre los proyectos socioculturales y políticos que demuestran las contradicciones entre el multiculturalismo hegemónico y las minorías a nivel local, nacional y global. De ahí que se plantea la necesidad de entender la identidad en relación a la “heterogeneidad y la hibridación multiculturales” que no se limitan a las “sedimentaciones identitarias (etnias, nacionales, clases)”, sino que se articulan alrededor de “conjuntos interétnicos, transclasista y transnacionales”⁷ (García-Canclini, 1997).

6 Véase en: J. Beverley “Estudios culturales y vocación política” (*Revista de crítica cultural*, N. 12, 1996); N. García García-Canclini, *Culturas en globalización* (1996); L. Grossberg et al, *Cultural studies* (1992); F. Jameson, “Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre cultura” (*Alteridades*, N. 5, 1993); N. Richard, “Signos culturales y mediaciones académicas” (B. González, *Cultura y tercer mundo*, 1996); G. Yúdice, “Tradiciones comparativas de estudios culturales: América Latina y Estados Unidos” (*Alteridades*, N. 5, 1993).

7 Hace referencia a: “las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación. Estudiar procesos culturales es, por esto, más que afirmar una identidad autosuficiente, conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (García-Canclini, 1997).

En América Latina, de acuerdo a García-Canclini, las sociedades no se formaron a partir del “modelo de pertenencias étnico-comunitarias”, como sucedió en los Estados Unidos; sino que “las voluminosas migraciones extranjeras en muchos países se fusionaron en las nuevas naciones”. Esto determinó procesos de integración bajo la “idea laica de República” en los que la diferencia y la identidad aparecen como un recurso de resistencia frente a la “hibridación” (García-Canclini, 1997), mestizaje o cambio.

En suma, las identidades implican relaciones específicas de poder o jerarquías y es a través de estos procesos, las interacciones y contrastes que se forjan imaginarios sobre “fronteras fijas y delimitadas que separen mundos homogéneos en su interior”. Se niega entonces, a pretexto de las identidades constituidas por las diferencias, la “pluralidad o diversidad de cualquier *mundo cultural*” (Grimson, 2011: 68,69).

En la actualidad, la identidad es “políglota, multiétnica, migrante, hecha con elemento cruzado de varias culturas”. García-Canclini afirma que “la identidad es una construcción que se relata” ya sea en relación a un territorio, pueblo o la independencia de éste. Entonces el desafío para los educadores está en “cómo se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural”, y se reproducen en “procesos de negociación, en tanto son híbridas, dúctiles y multiculturales” (García-Canclini, 1994).

Considerando que la identidad implica una relación permanente de alteridad que presupone un “otro”, el *reconocimiento* de esa existencia de la diversidad es fundamental. Así, identidad de acuerdo a Grimson, plantea tres elementos de la interacción social: historicidad, relacionabilidad y situacionalidad (2011: 75). De ahí que proponemos que bajo la consideración que la identidad corresponde a un “referente discursivo de pertenencia y de diferencia” (Guerrero Arias, 2002: 103) sustentado en una construcción social expresado a través de la cultura, ésta sea entendida desde sus características “distintivas” y “diferenciales” que devienen de una “construcción dialéctica cargada de historicidad”.

Entonces, planteamos la deconstrucción del discurso clásico sobre identidad y de cultura en singular, para proponer que de acuerdo a las situaciones relacionales de los individuos, las identidades y las culturas correspondan a construcciones sociales sujetas a razones multi-causales y multifactoriales que se construyen y deconstruyen continuamente en la dialéctica de la alteridad, dando como resultado identidades múltiples y diferenciadas que determinan los sentidos de pertenencia.

A todo esto, el reconocimiento del “otro” socialmente, es indispensable ya que “toda identidad supone dialéctica del reconocimiento social, de la distinción y la diferencia”. Por eso la importancia de la reciprocidad mutua en las dinámicas sociales, la afirmación de una heterogeneidad dinámica y la hibridación permanente, como un proceso de edificación en el que unos y otros en las intersecciones e intercambios permanentes de comunidades en constante movimiento, reproducen un sentimiento común de pertenencia, lo que García-Canclini llama “la política del reconocimiento” (García-Canclini, 1997). Por eso la necesidad que en la educación se supere la idea de que interculturalidad se refiere a indígenas o minorías étnicas y traspase la barrera de las fronteras simbólicas planteadas desde los mitos fundacionales de los estados hacia un diálogo permanente entre todos y todas quienes habitan o transitan en el territorio. Las escuelas y universidades, y los docentes como los porta estandartes del desafío, tienen la misión de responder desde una visión universal al diálogo intercultural y generar procesos de aprendizaje en los que los estudiantes se reconozcan entre distintos, se respeten y aprendan de la interacción de conocimientos, prácticas, tradiciones, lenguas, historias y necesidades de indígenas, afrodescendientes, montubios, personas con distintas orientaciones sexo-genéricas, personas con discapacidad o en situación de movilidad humana, etc.

La construcción del diálogo intercultural en Ecuador

La Constitución del Ecuador presenta varios avances en esta materia, y no es interés de este análisis extendernos en su interpretación,

sin embargo sí es importante señalar que la promoción e impulso a la ciencia, la tecnología, las artes y los saberes ancestrales, constituyen uno de los ejes para la consecución del Buen Vivir, paradigma que se sustenta en la noción de la vida en plenitud, el equilibrio y la armonía del ser humano y la naturaleza (Art. 277, 6). Es por esto que, se crea el sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía, y tiene como finalidad:

- Generar, adaptar y difundir conocimientos científicos y tecnológicos.
- Recuperar, fortalecer y potenciar los saberes ancestrales.
- Desarrollar tecnologías e innovaciones que impulsen la producción nacional, eleven la eficiencia y productividad, mejoren la calidad de vida y contribuyan a la realización del Buen Vivir (Art. 385).

Con estos antecedentes, el Gobierno del Ecuador bajo la consigna “transformar la educación superior para transformar la sociedad”, se encuentra impulsando un proceso de reforma institucional, política pública y de producción científico – tecnológica de la universidad ecuatoriana, siendo una de las estrategias fundamentales la formación de talento humano calificado y el fomento a la creatividad y la innovación social. Es así que, el *Diálogo de Saberes* aparece como un importante elemento que marca la diferencia en la construcción de sociedades del conocimiento en las que se privilegia la acumulación del capital, a economías basadas en el conocimiento en las que la democratización de la información, el patrimonio biocultural y el bien común son los elementos protagónicos de la producción científico-tecnológica.

El enfoque del *Diálogo de Saberes*, en el Ecuador, constituye un llamado a la unidad respetando la diversidad, lo que significa un proceso transformador civilizatorio basado en la democracia deliberativa y el reconocimiento de la diversidad como una característica de los seres

humanos que no restringe el principio democrático de la igualdad en el marco del *Estado de Derecho Mundial*⁸ (Kant en García Pascual).

El *Diálogo de Saberes* se construye en la base de cuatro principios fundamentales: a) el reconocimiento de la diversidad como aplicación de la justicia, orientado a la valorización, legitimación, utilidad y vigencia de la diversidad de saberes, prácticas sociales, económicas, políticas, jurídicas, culturales, científicas y tecnológicas desarrolladas en espacios no formales y que son transmitidas de generación en generación, en muchos de los casos desde la tradición oral; b) la interculturalidad entendida como la relación de diálogo entre culturas en el orden social, político, económico, territorial, espiritual, educativo, tecnológico y productivo de grupos e individuos diversos, en el marco del respeto, la equidad y la igualdad; c) descononización del conocimiento que busca el reconocimiento de la diversidad de saberes y de conocimientos en contraposición a la “colonialidad del saber” (que consagra valores, intereses, formas de producción y aplicación de conocimientos desde una visión etnocéntrica), y; d) *Sumak Kawsay* que en su traducción de kichwa a castellano significa Buen Vivir se representa en la armonía y el equilibrio *alli kawsay* del individuo, la familia y la comunidad en cuanto al ejercicio de sus derechos y el desarrollo de necesidades de orden social, cultural y económico.

En el marco de estos principios, se entiende al pluralismo fundante *Sumak Kawsay* como la convivencia y respeto de lo heterogéneo, de lo diverso, como una ideología de organización social que afirma la

8 “Estado de Derecho mundial se podría articular haciendo uso de los viejos principios de la idea federal: unidad y diversidad. Unidad ante todas las cuestiones que exigen cooperación mundial como son la preservación del medio ambiente, la garantía de los derechos humanos o la conservación de la paz. Diversidad en la afirmación del alto grado de heterogeneidad entre los hombres y los pueblos y en la necesidad por tanto de acercar la administración al administrado o de reforzar las estructuras regionales. Caminar hacia el Estado mundial exige construir las bases de un constitucionalismo mundial” (Kant en García Pascual).

posibilidad de convivir en sociedades, grupos o comunidades étnica, religiosa, cultural o lingüísticamente diferentes. De ahí que, el diálogo de saberes sea considerado como una estrategia en la construcción de una nueva sociedad, la del Buen Vivir.

Partiendo de las ciencias de la complejidad que reconocen la crisis del método científico clásico, bajo la tesis que las respuestas sobre la realidad generadas desde este método son reduccionistas y no contemplan el enfoque sistémico en el que se consideran las interacciones, complementariedades y complejidades del sistema ecosocial, sus jerarquías y el funcionamiento híbrido entre distintas formas de producción del conocimiento (Earls, 2011; Maturana, 1998; Morín, 2001); el diálogo de saberes es considerado en la política pública de talento humano, ciencia, tecnología e innovación, como la posibilidad transformadora hacia una economía social del conocimiento en la que el ser humano recupera la centralidad frente al capital.

El diálogo de saberes propone el paso del antropocentrismo al biocentrismo, considerando como elemento fundamental del desarrollo del pensamiento endógeno y los grupos biosocioculturales humanos. Para que esto se dé, el primer eje que considera el diálogo de saberes es la transdisciplinariedad⁹, como la posibilidad de ofrecer respuestas integrales de la realidad desde las relaciones complementarias y la coopera-

9 La complejidad de los problemas actuales rebasa los enfoques disciplinarios. De acuerdo con Gibbons (1997) son cuatro las principales características de la transdisciplina: 1) Para dar solución a problemas específicos, ésta genera nuevos marcos teórico-metodológicos que no se pueden reducir a los disciplinares; 2) El conocimiento generado no se identifica, por lo tanto, con alguna disciplina particular, sino que comprende la conformación de nuevas estructuras teóricas; 3) La comunicación y difusión del conocimiento generado no se queda sólo en el nivel de publicaciones especializadas, sino que se pone a disposición y resulta accesible para los involucrados en torno a un contexto de aplicación determinado. De hecho, no solamente los expertos científicos son quienes participan en el proceso de generación de conocimiento transdisciplinario, sino que éste resulta de la interacción de todos los involucrados; 4) En el conocimiento transdisciplinario,

ción académica entre distintas disciplinas de las ciencias. Edgar Morín conoce a este proceso como “la ruptura de las fronteras disciplinarias” que consiste en la circulación de relaciones complejas y conceptos de la inter, la trans y la multidisciplinariedad.

El segundo eje del diálogo de saberes es el diálogo intercultural. De acuerdo a Bala (2006), la ciencia debe ser entendida como un producto histórico del diálogo intercultural, en el que se disuelven las inconmensurables diferencias entre tradiciones culturales. Entonces, el intercambio permanente, la retroalimentación progresiva y el carácter dinámico de la producción de conocimientos, no sólo que son actividades intrínsecas al proceso científico, sino que promueven el progreso científico.

Tomando en cuenta que los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación (Olivé, 2009: 26) de los conocimientos locales, laicos, campesinos, indígenas, agros, tradicionales y otros, deben ser aprovechados por la sociedad, de caso contrario se pierde una posibilidad invaluable de producción endógena de intangibles. Bajo esta consideración, los nuevos enfoques de la educación que involucran a los espacios no formales de aprendizaje y difusión científica, son la clave de la complementariedad de los saberes, el intercambio permanente y colaboración para la generación de una nueva ciudadanía crítica, creativa y democrática.

El tercer eje se refiere al diálogo de saberes que de acuerdo a Leff: “más allá de su relación con todo proyecto intercultural, es una propuesta fundada en una ética de la otredad (Levinas)¹⁰ y en una política

tienen cabida una gran variedad de posibles aplicaciones, muchas de las cuales trascienden al contexto mismo en el que inicialmente fue creado.

10 La ética de la otredad en Levinas propone un concepto sobre la alteridad desde la metafísica, como ética en la que se repiensa el Otro (sujeto que se reconoce como distinto) y su capacidad de trascender en las relaciones intersubjetivas. Ver en: Levinas (1998).

de la diferencia (Derrida)¹¹ (Leff, 2003). De ahí que, la distribución de los beneficios que se obtienen del acceso uso y distribución de los conocimientos, sea parte de los asuntos considerados en las nuevas estructuras de la producción científico-tecnológica.

Históricamente se ha dado un proceso de desconocimiento, rechazo, subalternización, asimilación o incluso aniquilación de los conocimientos minoritarios, lo que ha resultado en una creciente homogenización, negando así la heterogeneidad, propia de la humanidad. En palabras de Leff, el diálogo de saberes “apunta hacia la creatividad humana, el cambio social y la construcción de alternativas” (2004: 2), es por esto que es indispensable iniciar un proceso de cambio histórico en la producción de los conocimientos, mismo que debe empezar por la revitalización, promoción y protección de los conocimientos minoritarios.

11 Para Enrique Leff, la “ecología política es una política de la diferencia, de la diversificación de sentidos; más allá de una política para la conservación de la biodiversidad que sería recodificada y revalorizada como un universal ético o por el equivalente universal del mercado, es una transmutación de la lógica unitaria hacia la diversificación de proyectos de sustentabilidad y ecodesarrollo. Esta política es una revolución que abre los sentidos civilizatorios, no por ser una revolución de la naturaleza ni del conocimiento científico-tecnológico (biotecnológica), sino por ser una revolución del orden simbólico, lo que implica poner el espíritu desconstruccionista del pensamiento posmoderno al servicio de una política de la diferencia, proponer la ‘imaginación abolicionista’ como principio de libertad y de sustentabilidad” (Leff, 2003):

La agenda abolicionista propone comunidades autogestionarias establecidas de acuerdo al ideal de *organización espontánea*: los vínculos personales, las relaciones de trabajo creativo, los grupos de afinidad, los cabildos comunales y vecinales; fundadas en el respeto y la soberanía de la persona humana, la responsabilidad ambiental y el ejercicio de la democracia directa ‘cara a cara’ para la toma de decisiones en asuntos de interés colectivo. *Esta agenda apuntaba a cambiar nuestro rumbo hacia una civilización de la diversidad, una ética de la frugalidad y una cultura de baja entropía, reinventando valores, desatando los nudos del espíritu, sorteando la homogeneidad cultural con la fuerza de un planeta de pueblos, aldeas y ciudades diversos* (Borrero, 2002: 136 en Leff, 2003).

Como una oportunidad estratégica para el desarrollo científico y la innovación social, los denominados conocimientos tradicionales, también conocidos para el caso ecuatoriano como saberes ancestrales, son considerados en la economía social del conocimiento, como la posibilidad de construir una sociedad que respeta y reconoce la diferencia, que permite el ejercicio de los derechos específicos de pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montubios, y potencia sus producciones individuales en el esfuerzo común por promover nuevas generaciones creativas, democráticas y libres. El diálogo de saberes permite, en conclusión la incorporación de esos saberes diversos, producidos en espacios de la vida cotidiana, en los procesos creativos, prácticas productivas y organizativas de los conocimientos.

El Estado ecuatoriano, comprometido con un caminar común, avanza en la construcción de una nueva sociedad, la del Buen Vivir, cuyo régimen económico que desafía a las estructuras clásicas permitiendo la conjugación de derechos colectivos e individuales para un fin común. Los saberes y conocimientos producidos en distintos espacios, por actores diversos, son la clave para éste nuevo país.

Conclusiones

Las instituciones educativas en sus distintos niveles, que con énfasis en la Educación Superior, responsable de la formación docente, deben considerar la complejidad alrededor de la diversidad. Para esto, es indispensable un proceso reflexivo, que desde una lectura de las condiciones históricas específicas del territorio y el sistema social particular de cada población, comprenda las identidades diversas y las relaciones de poder y jerarquías que se dan a partir de ellas.

Se precisa romper con las fronteras simbólicas creadas por las construcciones del “nosotros” y los “otros”, que mediante el señalamiento de las desigualdades, incentivan actos o expresiones de discriminación o exclusión; para dar paso a nuevas interacciones en los espacios de aprendizaje basados en la noción de “convivir en la diversidad cultu-

ral” que reconoce las diferencias y sus historias específicas, condiciones, oportunidades, procesos, etc.

La diversidad envés de ser un proceso cerrado de delimitación fronteriza sobre unos y otros, es una apuesta desde la imaginación creativa y el pensamiento crítico, por una forma distinta y transformadora de explorar las diferencias desde las llamadas “ilusiones de igualdad” (Grimson, 2011: 87).

Aquí cabe rescatar de la teoría de Grimson, los tres elementos fundamentales que debe considerar una propuesta de diversidad en la educación: historicidad, relacionalidad y situacionalidad; de tal manera que se deconstruya el discurso clásico sobre las diferencias identitarias y culturales, y se reconozcan las condiciones políticas, sociales y económicas que determinan las relaciones desiguales entre unos y otros. De ahí que, se propone una dialéctica de la alteridad que sea implantada en los distintos niveles del proceso educativo, y que permita tanto en la gestión institucional, como en el proceso de formación, considerar las identidades múltiples y diferenciadas de los estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Con esto se quiere llamar la atención acerca de la importancia de generar experiencias educativas que no se limitan al aprendizaje de contenidos, sino al ambiente educativo que debe incorporar el enfoque de interculturalidad e manera amplia e integral, de manera que comprenda y responda a las particularidades de pueblos y nacionalidades, personas de distintas identidades sexo-genéricas, población con discapacidades, individuos en situación de movilidad humana, y otros.

Finalmente, subrayar la necesidad de invocar a las capacidades innovadoras y creativas a las que deben responder las instituciones de educación para dar un salto cualitativo de “la política de la diferencia” a la política del reconocimiento, utilizando el diálogo como herramienta del llamado a la unidad, respetando las diferencias.

Bibliografía

- Aguilera Portales, R. (2006). Multiculturalismo, derechos humanos y ciudadanía cosmopolita. *Letras Jurídicas*.
- Bala, A. y Joseph, G. Gheverghese (2006). Indigenous knowledge and western science: the possibility of dialogue, *Race Class*, 49(1).
- Carrillo, Ana María (2012). *Ciudad-Estado, inmigrantes y políticas. Ecuador, 1890-1950*. Capítulo Cuarto: *Comerciantes de Fantasías: la inmigración china a Quito*. Instituto de la Ciudad. Quito: Editorial IAEN.
- Chauí, M. (2008). Cultura y democracia. *Le Monde diplomatique en español*, 153, 25-26.
- Earls, J. (2011). *Introducción a la teoría de sistemas complejos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Sociedade e Estado*, 18(1-2), 17-40.
- _____(2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- García-Canclini, Néstor (1994). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. P. imprenta: Sl. Sn, Descriptores. Argentina.
- _____(1997). El malestar en los estudios culturales. *Fractal. Revista Trimestral* [on line], N° 6, julio - septiembre, año 2, volumen II, México. Pp. 45-60. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>
- García Pascual, Cristina. *Ciudadanía Cosmopolita*. <http://www.uv.es/CEFD/8/garciac.pdf> (visitado el 12 de junio de 2010).
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero Arias, Patricio (2002). *La Cultura*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós
- Levinas, Emanuel (1998). *Un compromiso con la Otriedad, un pensamiento ético de la intersubjetividad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en francés, en 1999, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.

- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.
- Pachano, Simón (2003). *Antología. Ciudadanía e identidad*. Quito: FLACSO.
- Rorty, R., & del Aguila Tejerina, R. (1998). *Pragmatismo y política*. Paidós Ibérica.

Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario

Rafael Tejeda Díaz¹

Introducción

Lograr una formación en la Educación Superior, acorde a las brechas y exigencias culturales de las diversas generaciones, que confluyen en los contextos universitarios, profesionales y sociales, impone combinar y establecer estrategias que busquen la atención a la diversidad y la individualidad, desde posturas epistemológicas que faciliten la convivencia de cosmovisiones múltiples, que se orienten a la colectividad y la inclusión.

Ante esta realidad, que se hace más compleja y dinámica en la era del conocimiento, la relación entre las políticas estatales y su materialización a todos los niveles, contextos y sujetos, tiene miradas y postulados diferentes en cada país, acorde a las voluntades de los gobiernos en cada momento histórico concreto.

La universidad de hoy tiene retos dinámicos en la integración de los procesos académicos, investigativos y de extensión a desarrollar. Desde este punto de vista, implica una gestión que combine las políticas educativas con una perspectiva formativa basada en la confluencia de

1 Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Posdoctorado en formación basada en competencias en la Educación Superior en la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, Máster en Pedagogía Profesional. Es asesor y consultor internacional, sobre gestión curricular basada en competencias en contextos educativos y empresariales. rtd@ict.uho.edu.cu; rtejeda2009@yahoo.es.

saberes teórico-prácticos y metodológicos. De esta manera, se promueven aprendizajes que expresan la identidad social y profesional.

Son numerosos los foros, congresos, y estudios que a nivel planetario abren espacios de debates y reflexión sobre la educación necesitada, para poner a los seres humanos en condiciones de vivir a nivel de su tiempo, con sus costumbres, realidades y valores. Sin el ánimo de agotar este tema, en toda su magnitud, se considera oportuno en el marco de reflexión del papel de la educación, tratar la relación entre los nodos críticos que gravitan en la carrera docente y la necesidad, de que este, sea profesionalizado de forma sistemática.

Nodos críticos acerca de la profesión docente

Las expresiones acerca de la educación y el papel de los diversos actores y sectores que trazan políticas e impulsan los cambios en los niveles y sistemas educativos, son cada día más apremiantes, compulsados muchas veces por las condiciones que rodean a los pueblos, en sus manifestaciones culturales y la necesidad de un diálogo social, que impulse la igualdad de oportunidades para insertarse en un mundo, sin brechas sociales.

Ante esta realidad, ocupa un papel importante el tema de la educación y su relación con la calidad de los docentes, desde estrategias que sean viables al contexto y momento histórico concreto que se vive, donde es loable destacar las palabras de Delors (1996), donde alude que la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. Desde este punto de vista, no basta con aumentar la asignación de recursos, que pueden redundar en espacios educativos, con mejores infraestructuras, o elevar la cantidad de docentes en las instituciones educativas.

El tema pasa por una filosofía educativa, holística y sistémica, que se conforme desde la participación colectiva, pero con una visión epistemológica de la educación, que atienda todas las relaciones sinérgicas que suceden y se expresan en los sistemas educativos. Se hace imprescindible

la atención a los procesos de intercambio cultural entre estudiantes, docentes, familias, comunidades y la sociedad en general, considerando la confluencia de generaciones múltiples.

Sin intentar un abordaje exhaustivo de todas las aristas del tema de la educación, se considera intentar dilucidar las dinámicas de la docencia, al comprender el rol que juega la misma, en la formación de los seres humanos que interactúan en los diversos escenarios educativos, hoy presenciales, a distancias, duales, o combinados por la utilización de las redes y los sistemas digitales que nos acercan al conocimiento.

El hecho de establecer a la enseñanza como profesión y el docente como un profesional, son elementos que aunque no nuevos, si reflejan una problemática asociada a su carrera: expresada en el logro de un desempeño docente, estatus profesional, construcción de la identidad profesional, carrera docente, promoción, remuneración, reconocimiento social, condiciones socio laborales, autoestima profesional y salud laboral, Tejada (2013).

En tal sentido, juega un papel esencial para cumplir con este reto, la formación y experiencia de los docentes, que se desempeñan en los diversos niveles educativos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea de pensamiento, hay muchas interrogantes que se ponen a consideración de los gestores de los proceso de formación o capacitación, para alcanzar la idoneidad pedagógica:

- ¿La carrera docente, es oficio o profesión?
- ¿Cuáles son las contradicciones que enfrenta el docente al desempeñarse en procesos académicos, investigativos y de extensión?
- ¿Cómo combinar la formación profesional con el desempeño docente?
- ¿Qué importancia y rasgos tiene la profesionalización del docente?

- ¿Cuál es el modelo de docente para mediar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la modernidad?
- ¿El docente es sujeto de enseñanza o aprendizaje?
- ¿Cuáles son los dilemas y responsabilidades de la profesión docente?

Al hacer un análisis integral de estas interrogantes, se pone a la luz muchas interpretaciones, y nos moviliza en este camino, a buscar estrategias múltiples, que permitan atender como nodos críticos asociados a la carrera docente, los siguientes:

- Los procesos de selección, motivación y preparación profesional.
- La formación profesional –desempeño docente– profesionalización pedagógica.
- Las políticas educativas –cultura organizacional de los diversos contextos– agentes que direccionan los cambios.
- La confluencia de los avances de la ciencia con las megatendencias –necesidades de los seres humanos en materia de brechas culturales y funcionales– recursos de los docentes para mediar los procesos de aprendizajes, desde la interculturalidad.

Dichos nodos, según Tomás (2001), conllevan a “volver a pensar la Universidad, que significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, significando este replanteamiento en la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento, e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”.

Todas y cada una de ellas, requiere atender de forma priorizada los procesos de selección de los docentes, para garantizar el cumplimiento de las exigencias en cada contexto y nivel. Como enuncia Robalino (2006): ¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!,

aspecto que se entrelaza con las realidades de cada país, nivel educativo e instituciones, pero siempre con la firme convicción que los docentes tienen la responsabilidad de mediar en el complejo, pero hermoso proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El modelo finlandés constituye uno de los casos de mayor relevancia por sus resultados a nivel internacional, ofrece una aproximación de cómo se da respuesta a las necesidades educativas de un país. Según el Informe McKinsey “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos” (2007), el éxito del sistema educativo depende de tres factores interrelacionados: i) La selección cuidadosa de las personas para ejercer la docencia; ii) La formación de docentes que los convierten en instructores eficientes; y, iii) El sistema que garantiza la alta calidad de instrucción a todos.

Estos aspectos denotan que en Finlandia la educación constituye uno de los procesos más importantes de la sociedad, goza de un reconocimiento y de estrategias que van aunando esfuerzos y voluntades desde el Estado hasta las instituciones, con un sistema de normativas e incentivos, que hacen a la docencia de tal modo que el profesorado goza de gran prestigio.

La selección del cuerpo docente, pasa por procesos de formación inicial que sean pertinentes, con los saberes y las motivaciones, que hagan de esta una profesión, una inspiración a buscar nuevas y variadas formas de hacer la educación.

Sin embargo, en la educación superior, los docentes de forma general, llegan a las universidades, con una formación profesional en el campo de la profesión, sin una visión pedagógica y didáctica sobre el significado del acto formativo, desde la sinergia entre el proceso instruccional, educativo y desarrollador de la personalidad del estudiante.

Esto hace que se visualice una latente contradicción, dada entre las exigencias de la carrera docente, en función de la profesión y los

recursos pedagógicos que estos poseen, para enseñar a aprender a los estudiantes. La misma debe ser atendida para lograr la idoneidad docente, desde una preparación en el campo educativo, 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 aprendizaje.

Al valorar el desempeño del docente, se considera trascendente revelar algunos paradigmas arraigados, para dar paso a nuevas visiones que favorezcan el enseñar y educar, a favor del aprendizaje en los contextos formativos, para lo cual se hace necesario atender los polos tendenciales siguientes.

- Del monopolio del conocimiento a la diversidad y la expansión en flujos y tejidos inter, trans y multidisciplinares.
- Del proceso centrado en la enseñanza, al aprendizaje como propósito donde el docente y discente se convierten en sujetos que aprenden y enseñan.
- De los espacios físicos y presenciales a los ambientes virtuales, que utilizan laboratorios, macroaulas y las redes múltiples de socialización para la generación del conocimiento.
- De la visión lineal del conocimiento, a la confluencia de cosmovisiones múltiples de los participantes en espacios y ambientes de aprendizajes, interculturales e inclusivos.
- De la impartición, socialización y valoración de conocimientos, a la instrumentación de estrategias en favor de la formación para una profesión, con una perspectiva social que le permita su inserción en grupos humanos diversos.
- De la socialización del conocimiento a la mediación interpersonal dialógica.
- De la linealidad del acto educativo, a la multidimensionalidad de los aprendizajes humanos interculturales.
- De la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, capacidades y valores, a la integración sistémica de es-

tos, expresada en competencias, como cualidad humana, que se configura en la dinámica de escenarios y ambientes de aprendizajes múltiples.

- De la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como medio de enseñanza, a la convergencia de estas, como tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC).

Lo señalado implica considerar al docente, como agente de cambio que comprende el papel histórico que le toca desempeñar, por la relevancia de la educación en la formación de las generaciones diversas, con el ánimo de que exista una transformación integral de los sujetos, para que a través de su desempeño, se modifiquen y se creen nuevos aprendizajes.

Denotan estos elementos que el papel del docente, a criterio de Pereda (s/f) debe estar condicionado por un compromiso con la superación personal, con el aprendizaje, con los estudiantes, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente. Enfatiza, acerca del docente, que el mismo debe considerarse como:

- Un modelo de aprendiz, aprendiz de nuevas estrategias, técnicas, de nuevos enfoques y destrezas que propicia un mundo globalizado, competitivo y especializado, características propias de la era del conocimiento.
- Un líder moderno, que dirige, facilita, media, orienta, da sentido y fortalece el esfuerzo de sus estudiantes, conduciéndolos a una sociedad con mayor libertad, con múltiples alternativas, pero también cargada de incertidumbre en la cual como diría Heráclito: lo único permanente es el cambio.
- Un cuestionador e investigador, que enseñe a pensar, a descubrir y encontrar respuestas científicas y profesionales, a formular, a crear, a buscar de forma sistemática alternativas innovadoras y creativas.

- Un filósofo, amigo de la sabiduría y del conocimiento, buscador intelectual que adecue las teorías y modelos a una realidad concreta.
- Un visionario, que construya proyectos futuros integrales que ubiquen y motiven el quehacer de los estudiantes en este mundo, con una concepción de lo que es el ser humano, sus posibilidades y trascendencia.
- Un formador de las generaciones actuales y por venir, de las nuevas familias, comunidades, empresas e instituciones.
- Un maestro de la vida... que ponga en el centro de su vocación los valores humanos, solo así esta tendrá sentido y podrá recombrar el lugar social que le corresponde al lado de los transformadores y forjadores de la sociedad.

La profesionalización y su contribución a formar competencias para el desempeño docente

Aunque el docente haya realizado preparación previa, denominada por muchos estudiosos, como formación inicial, es necesario dadas las tendencias y exigencias en las que se desenvuelve su trabajo, su actualización sistemática, para lograr un nivel de profesionalización pedagógica o docente.

La profesionalización a nivel internacional es objeto de análisis por investigadores y académicos de muchas latitudes del planeta, sin embargo, según el propósito de este trabajo, se quiere significar al menos dos aspectos, uno referido a su visión epistemológica y el otro las tendencias en su tratamiento, en su aporte como proceso asociado a mejorar las prácticas pedagógicas. Tiene su esencia en el entendimiento de que es un profesional, donde Le Boterf (citado en Tejada, 2013), considera que es la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja. En tal sentido, Tejada (2013) caracteriza la profesión docente desde el interés de la inclusión de la enseñanza y del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad, con los siguientes criterios basados en Shulman (citados en Fernández, 2006):

- Una obligación de servicio a los otros con cierta «vocación».
- Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- Un dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión.
- Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre: no aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino el ejercicio de un juicio práctico en condiciones inciertas.
- Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.

La profesionalización docente, está inmersa en la pertinencia de todo acto educativo, para el logro de los propósitos que se persiguen, se constituye en una categoría social, pero con una connotación en los diferentes niveles educativos, ya sean escolarizados o informales, considerando relaciones culturales a escala general y específica, pasando de los interaprendizajes a los intraaprendizajes.

Para lograr estos aprendizajes, es necesario considerar como esencial, la relación entre maestro y alumno, que según Pereda (s/f), debe ser liberadora, que se da cuando se comparten conocimientos y herramientas útiles y trascendentales para la vida; un maestro puede transmitir a sus alumnos el amor por la materia que imparte, el amor por la investigación, por el trabajo, por la riqueza de las relaciones de los demás, por la vida y sobre todo, por el descubrimiento y la construcción de sí mismo.

Los criterios anteriores encuentran hospedaje en la práctica de enseñanza en virtud de lograr un aprendizaje para aprender. Desde el prisma de la pedagogía, al considerar que la profesionalización, según León (s/f), está condicionada por variables de diferente naturaleza, y muy especial, por el lugar que ocupe la educación en determinada so-

ciudad, el rol de la escuela y sus relaciones con las demás agencias educativas. Lo anterior implica, verla en estrecho vínculo con las categorías de: instrucción y educación, enseñanza y aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad de los educandos, donde tienen una incidencia directa los gestores y docentes.

Compartimos que la profesionalización, es un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, donde las competencias profesionales, son expresión de esta, al exigir la delimitación de requisitos de acceso, un proceso de formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño, como bases para el mejoramiento y desarrollo (Tejada, 2009, 2013).

Cuando se concibe y desarrolla un proceso de profesionalización, no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo que persigue su ejercicio útil y responsable (Darling-Hammong, 2005). Se requiere comprenderla como una exigencia que procede del desarrollo social, económico y laboral, y que es deseable, pues garantiza una mayor calidad en el desempeño profesional.

En su trabajo, “la profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica”, León (s/f) ha considerado que como tendencia en su tratamiento se pueden identificar las siguientes interpretaciones: a) Interpreta la profesionalización como una categoría de máxima generalidad dentro de esta ciencia y que, por demás, se ve relacionada con otras ciencias sociales como las ciencias del trabajo, la sociología y las ciencias de la educación; b) Consideran la profesionalización como proceso; c) Como principio, pudiendo desde esta óptica imprimir ciertas regularidades o exigencias a los procesos de formación y desarrollo que ocurren en los escenarios escolares.

La profesionalización de la docencia, desde cualquiera de estas tendencias, debe estar orientada al desarrollo profesional de los docentes, en favor de mediar el proceso de aprendizaje y educativo de los es-

tudiantes. Al respecto, Tejada (2013) considera que es un proceso por el que los profesores preparados alcanzan altos niveles de competencia profesional y en el que extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera (Duke y Stiggins, 1997).

En una expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, la profesionalización es entendida por Gimeno (2008) como el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor. Puede definirse la profesionalización del docente como el compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, aspectos que le promueve, a criterios de Marín y Alonso (2004) el desarrollo de la eficiencia y la eficacia para engrandecer las capacidades requeridas en el trabajo educativo.

Más específicamente, podría considerarse, el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores. Todo este proceso, para garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (Robalino, 2007).

Formar competencias para la docencia, en plena articulación sinérgica con las alcanzadas durante su formación profesional en un campo específico, es uno de los impactos que debe promoverse a través de la profesionalización, en función del desarrollo profesional.

En consecuencia, la competencia profesional, en los docentes de las universidades, se expresa como, una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes), que son movilizados en

un desempeño idóneo a partir de los recursos personalógicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano acorde con las características y exigencias de las situaciones profesionales que enfrenta relativas a la profesión (Tejeda y Sánchez, 2012).

De igual manera, en la competencia se articulan, entre otros elementos, conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y los valores que son apropiados por el sujeto a través de la experiencia personal en el transcurso del proceso formativo inicial o continuo y ulterior desarrollo socioprofesional, los que son movilizados de forma integrada y contextualizada, a través de la aplicación que se hace evidente en un desempeño eficaz, autónomo, flexible, versátil, sustentable e innovador. (Tejeda y Sánchez, 2012).

La Declaración de Bologna (1999) ha considerado relevantes las competencias profesionales relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales; las competencias pedagógicas y sociales y las competencias de gestión. Este reconocimiento significa que las competencias integran aprendizajes de saberes cognitivos, afectivos e instrumentales, que se manifiestan o emergen en la dinámica que se genera como resultado de la interacción de los mismos. Estos saberes, a pesar de poder existir de manera independiente, solo son parte de la competencia al perder su identidad propia y fusionarse en relaciones y nexos generados en una síntesis dialéctica del pensamiento y la acción, entre otros aspectos, como los motivos, intereses profesionales y recursos del sujeto. En la formación y desarrollo de la competencia confluye la apropiación y la aplicación de los saberes en la actividad profesional.

Las competencias se constituyen en un resultado de aprendizaje holístico que en el caso de los docentes está asociado a su desarrollo profesional, lo que implica, un desempeño en un contexto de aprendizaje permanente autónomo (Mas y Tejeda, 2012), para lograr:

- Reflexionar sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática.
- Realizar investigaciones en las aulas.

- Incorporar a su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica.
- Evaluar la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia.
- Evaluar sus propias necesidades de aprendizaje.
- Colaborar con otros profesionales de manera interdisciplinar (formación-trabajo).
- Incorporar las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y de la comunicación) a su ejercicio profesional.

La definición del perfil competencial relacionado al profesor universitario, según Mas (2011) implica dos funciones, docencia e investigación, las mismas que deberán estar acorde a los contextos donde las desarrollará, social, institucional y micro contexto). En torno al perfil del docente o formador, Mas (2011) considera los referentes al perfil investigador, basado en los planteamientos de Ayala (2008); Pérez (2005), Perrenoud, (2004) y Sarramona (2002).

A fin de satisfacer las diversas aristas y esferas de actuación del docente en el ámbito universitario, se retoman las competencias propuestas por León (s/f), por ser caracterizadoras de las funciones específicas de un docente, al concebir, instrumentar y evaluar actividades académicas, investigativas y de extensión. El perfil de competencias, según León (s/f), abarca:

Competencia didáctica: caracteriza la facilidad de trasladar de manera asequible (y no facilista) a los estudiantes los contenidos de las ciencias que imparte por difíciles que parezcan sin distorsionarlos ni vulgarizarlos. No basta con el dominio de dichos contenidos, es esencial que el profesor sea capaz de “pedagogizarlos”, pues la lógica de la ciencia no coincide siempre con la lógica de su impartición.

Competencia académica: expresa el dominio de las ciencias que aportan a su labor docente en las diferentes asignaturas y disciplinas

que imparte, así como de la Psicología y la Pedagogía, como ciencias que explican y fundamentan su actuar cotidiano en la enseñanza y la investigación acerca de su práctica educativa.

Competencia investigativa: el saber hacer investigativo despierta una actitud más crítica y reflexiva sobre su labor pedagógica, obliga a hacer coincidir la teoría con su práctica, incrementa su sensibilidad para detectar aquellos problemas que requieren de investigaciones científicas para su solución. En relación a esta se exige de una mejor planificación y organización de su trabajo y a un mejor uso de él, un incremento sustancial de su espíritu crítico y autocrítico, ser más objetivo en sus juicios y más flexible para aceptar los cambios provocados por los procesos renovadores e innovadores, un mayor tiempo dedicado al estudio individual y a la lectura sobre temas de interés profesional y una reafirmación de sus motivaciones profesionales como docente e investigador.

Competencia ética: refleja su autonomía moral como modelo a imitar por sus alumnos y colegas en cuanto a los valores profesionales que lo caracterizan como persona, como profesor universitario, y a la vez, como especialista en una rama del saber científico.

Competencia comunicativa: posee tres componentes: el uso eficiente de su lengua materna, tanto oral como escrita; el dominio de una lengua extranjera, preferentemente el idioma inglés, al menos para extraer información de la literatura científica actualizada, y el desarrollo de habilidades para ser un comunicador profesional.

Competencia cultural: debe poseer una cultura general e integral especialmente de carácter humanística, que le permita estar actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, ideológicos, artísticos más acuciantes de su tiempo, tanto en el ámbito universal, como regional y nacional.

Competencia tecnológica: el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología contemporáneas, cuya manifestación más evidente y acelerada es

el creciente proceso de informatización de la sociedad, debe reflejarse en el docente universitario en su explotación pertinente, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en función de su labor docente e investigativa como herramientas insustituibles.

En el docente universitario, tales competencias están asociadas a las funciones que cumple, inherentes a los procesos formativos, investigativos y extensionistas, al integrarse con los estudiantes que ingresan en una carrera profesional.

Se exige del docente mucha dedicación, audacia pedagógica, libertad para crear e innovar con diversos ambientes de aprendizajes, en favor de garantizar el desarrollo integral de los discentes. En consecuencia, la concepción de estrategias para la formación de las competencias, con miras a lograr un perfil en los docentes a favor de un desempeño polivalente, que permita asumir los profundos e imparable procesos de cambio que se están sucediendo en las universidades, generan nuevas demandas sobre estas instituciones y, evidentemente, sobre el profesorado universitario (Mas, 2011).

La sinergia de estas competencias, comprendida desde la dinámica del desempeño del docente al cumplir con su carrera en los contextos educativos, necesita algunos saberes, según Bar (1999):

- Planificar y conducir, movilizandoo a otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay saber cuándo un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren dicho saber.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Esto requiere la capacidad de observación, que debe aprenderse, ya que no se encuentra naturalmente.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

- Hacer, disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje.

Bar (1999) asevera que existe cierto consenso entre los expertos que trabajan el tema de la profesionalización del docente universitario, cuyo perfil profesional exige:

- Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad.

La profesionalización es un proceso que cada institución debe desarrollar para fomentar un conjunto de cualidades que conforman el quehacer del docente, al considerarla como una profesión, que al decir de Contreras (citado en Castillo y Montes, 2012), demanda para su acreditación social y educativa:

- Ser un profesionista de la enseñanza, debe desempeñar una función social. Esta característica, da compromiso con la comunidad. En este punto es importante considerar que la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente.
- Poseer conocimientos adquiridos de manera formal, no solamente de la experiencia, es decir, el dominio de la competen-

cia profesional, entendida como un sistema de conocimientos que se integran, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Esta debe ser demostrada a través de evidencias en el desempeño profesional.

- Aprobar los requisitos formativos que inicialmente se solicitan al profesor, para poder acceder a los procesos de selectividad, de formación, que exige, en este caso, la educación superior.
- Valoración social de la profesión y el estatus de sus miembros. Está determinado por la obligación moral, en relación al compromiso ético que implica la docencia, la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto a personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
- El grado de autonomía en el desempeño de sus funciones.

Conclusiones

La educación juega un papel esencial para alcanzar el crecimiento humano de todas y todos, con una perspectiva inclusiva e intercultural, en función de las políticas educativas, con estrategias de apoyo para lograr su materialización a todos los niveles y contextos.

Las voluntades estatales de los países y de las Instituciones de Educación Superior, deben hacerse realidad a partir de aunar esfuerzos y voluntades de todos los gestores de los procesos educativos, para propiciar que los docentes se formen de forma sistemática, acorde a las exigencias del cambio de rol, en función de la educación que toma como prioridad el estudiante, como ente activo que debe aprender a aprender.

Los contextos educativos, deben establecer procesos de selección y formación continua de los docentes, para articular su formación y experiencia profesional, con la profesionalización pedagógica en aras de fomentar, la adquisición de competencias para la docencia, que les per-

mita asumir los retos del proceso de instrucción, educación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes de forma autónoma.

La profesionalización pedagógica debe consolidar en los docentes la motivación, la dedicación y ética profesional, en aras de facilitar los procesos académicos, investigativos y de extensión, como muestra de cambiar la concepción de oficio a la de profesión, en la que se hace carrera docente.

La voluntad de las políticas y educativas, adquieren significación cuando tienen un aseguramiento desde las Instituciones de Educación Superior, y se viabilizan por la dedicación y esfuerzo compartido de los gestores de los procesos educativos, como responsables de garantizar su materialización, con propuestas que convivan con los patrones interculturales dentro de la diversidad, pero en articulación con la misión, visión y modelo educativo y pedagógico institucional.

Bibliografía

- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Disponible en: <http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt> [Consultada: 15/07/2008].
- Bar, G. (1999). "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional" educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. OIT. Lima, Perú.
- Castillo, O. y Montes, C. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, IV(11), Junio.
- Darling-Hammond, Linda y Bransford, John (Eds.) (2005). *Preparing teachers for changing world: what teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Declaración de Bologna (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Italia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Distrito Federal: Ediciones UNESCO.
- Duke, Daniel I., y Stiggins, Richard J. (1997). Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional. En: Jason Millman y

- Linda Darling-Hammond (Dir.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.
- Fernández Cruz, Manuel (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. París: Éditions d'Organisation.
- León, V. (s/f). "La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica". www.monografias.com.
- McKinsey & Company (2007). ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? Informe de M., Barber, Ch. Chijioke y M. Mourshed. En: <http://www.eduteka.org/informeMcKinsey.php>. En línea: 01 mayo, 2009.
- Suárez Ojeda, M., Mäkelä, T. (s/f). *El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES*. Departamento Derecho Administrativo. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Universidad de Jyväskylä.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. En: P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Martín, M. y Alonso, L. (2004). *Rol docente, racionalidad pedagógica y formación del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Extremadura. España.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3). Diciembre. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>.
- Mas, O., y Tejada, J. (2012). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis (en prensa).
- Pereda, M. (s/f). *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*. Universidad Panamericana. Sede México D.F.
- Pérez, J.M. (2005). "La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario". XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17-19 de Febrero.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

- Robalino, Magaly (2006). *Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.
- _____(2007). “Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. La professionnalisation des enseignants de l’Education de base: Les recrutements sans formation initiale”. Séminaire International, Sévres (11-15 juin).
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> [Consulta: 01/07/2010].
- _____(2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: *La informalización de la educación* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. UOC. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es> <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471> >ISSN 1698-580X.
- Tejada Díaz, R., Sánchez, P. (2012). *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*. Manabí: Editorial Mar Abierto. Universidad Laica Eloy Alfaro, ISBN 978-9978-332-76-4.
- Tomás, M. (2001). Presentación. *Educación*, 28, 6-9.
- UNESCO/IDRC (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- UNESCO-PNUD (1996). Perspectiva educativa del desarrollo humano en América Latina. Santiago de Chile.

La formación de los profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: una experiencia en construcción¹

Santiago González Melo²

Introducción

La reflexión en torno a la formación de docentes universitarios es un tema importante e interesante, en cuanto su desarrollo marca importantes retos tanto teóricos como prácticos en función de su impacto en la formación de los profesionales de diferentes áreas. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Ciudad de Bogotá – Colombia, se establecen diferentes estrategias que pretenden transformar la práctica pedagógica de los profesores en las diferentes Facultades, buscando siempre el mejor aprovechamiento de los conocimientos y experiencia de los docentes que imparten sus cátedras en función de la implementación de procesos pedagógicos que permitan la mejor preparación y desenvolvimiento de los profesionales en la sociedad.

-
- 1 Ponencia presentada en el Panel Experiencias Exitosas en la Formación docente en Algunos Países en América Latina en el Marco del Seminario Políticas Públicas, trabajo y formación docente en el Ecuador y América Latina.
 - 2 Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá - Colombia. Facultad de Ciencias y Educación. Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP. Doctor (c) en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE. Correo hsgonzalezm@udistrital.edu.co

El docente universitario y su formación

La preocupación por la formación permanente del profesorado en el ámbito universitario se justifica por la evaluación y el progreso de las ciencias, la educación, los cambios sociales y culturales, los cuestionamientos profundos a los métodos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes del sistema educativo. La formación permanente aparece como necesaria para evitar que el sistema educativo quede obsoleto y sacar de la rutina, la monotonía y la tradición a los docentes. Además “La formación de formadores se ha convertido en una gran preocupación para las instituciones de educación superior, más aun cuando se pretende vincular la investigación y la docencia con el fin de fortalecer e incrementar la formación teórica del docente y al mismo tiempo crear en las instituciones la condiciones mínimas para que en ellas se genere un régimen de producción de conocimientos” (Alanís, 2000: 5).

No obstante es importante señalar que la formación del docente universitario no ha estado de la mano de la administración educativa, se ha hecho al margen de esta. Además, la formación del profesorado parece no ser suficiente en relación con las necesidades sociales. La formación inicial de los docentes ha sido insuficiente a la hora de suministrarles los conocimientos generales y específicos de su área de formación y en especial, aquellos que tienen que ver con pedagógica y didáctica, campos que les permiten desarrollarse como excelentes profesionales y es que “Lógicamente el profesorado universitario se forma en el contenido científico de la materia que enseña e investiga, pero quizá sea muy escasa, o nula, la actitud del profesorado respecto a la formación en cómo se ha de transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado” (Imbernon, 2011: 388). Ya no basta con la formación inicial y sobre especializada del docente en algún campo científico específico, hoy el mundo está exigiendo un nuevo concepto de profesor fundamentado “no solo en una adecuada formación inicial universitaria, sino también en una formación permanente posterior que debe considerarse igual-

mente importante tanto el contenido, como el contexto, las personas o el procedimiento para llevarla a cabo” (Imbernon, 1989: 488)

La preocupación por la formación del profesorado universitario, en especial a lo concerniente con su formación en pedagógica y didáctica debe y está problematizado desde el hecho de que la formación debe posibilitar el análisis de situaciones pedagógicas, la reflexión, la intervención y la investigación sobre la práctica pedagógica del profesor; que posteriormente se revierta en su mejora como profesional de la educación y cualificación de todo el sistema educativo. En relación con la formación continuada, es importante señalar:

La formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se requieren reformar aspectos fundamentales del sistema educativo. En nuestro país esta formación se hace inaplazable cuando se pide un nuevo tipo de profesor, un nuevo concepto de aprendizaje del alumno, una nueva forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje y todo ello enmarcado en una nueva estructura y un nuevo marco curricular. Sin una coherente formación permanente los encargados de llevar a cabo esta reforma se encontrarán sin elementos, o serán inalcanzables, para su aplicación (Imbernon, 1989: 493).

La docencia universitaria se asocia a un trabajo de altura académica, donde lo que prima es la exigencia disciplinar. La reflexión de aspectos pedagógicos y didácticos es menos frecuente. Se parte del principio según el cual, el conocimiento del docente garantiza el aprendizaje de los estudiantes. Esta idea debe ser revisada desde las perspectivas de los profesores y de los estudiantes.

Si entendemos que la docencia es una profesión que necesita de su permanente reflexión y que los profesores son llamados a un continuo proceso de formación, más allá de medidas impuestas por procesos de mercantilización y globalización quizás sea necesario tener en cuenta el planteamiento de Alanís (2000) quien afirma:

[...] concebir la educación como un proceso que abarque toda la vida del hombre, habría de provocar cambios sustanciales en los niveles

organizativo, institucional y técnico metodológico de la planeación educativa; pero sobre todo implica reconocer la capacidad humana para aprender en todo momento (aprender a aprender), puesto que el hombre es un ente inacabado, y en consecuencia, inserto en un proceso permanente de aprender a ser. Así, no existe conocimiento acabado, por lo que tampoco hay estrictamente transmisión del mismo, sino la responsabilidad de generarlo y construirlo (p.13).

Tal perspectiva, hace de la docencia universitaria una profesión dinámica y siempre en continua evolución, ya que los docentes se encuentran en una actitud de continua revisión, en relación con los contenidos y los campos disciplinares y las formas y métodos de transmisión y/o construcción de dichos conocimientos.

Antecedentes y contextualización de la formación de profesores en la Universidad Distrital

A pesar de la importancia que reviste el tema de la formación de profesores en la educación universitaria, y a la trayectoria y posicionamiento que la Universidad Distrital tiene en Colombia, existe un gran camino por recorrer para establecer criterios y formas de trabajo que potencien y mejoren el ejercicio docente, especialmente en lo que se refiere a aspectos pedagógicos y didácticos. A continuación me referiré a algunos antecedentes y avances recientes a partir de mi experiencia como profesor de la Facultad de Ciencias y Educación, y a mi participación en instancias que han abordado la formación profesoral y pretenden realizar aportes a esta.

En un primer momento es importante referirse al plan Estratégico de desarrollo 2007-2016 “Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social”, prescribe una ruta de trabajo en relación con temas nucleares de la Universidad. En dicho plan, se enuncian planes operativos trianuales para lograr el cumplimiento de las metas planteadas a nivel general. El plan Triannual 2011-2013 es retomado desde el trabajo que realiza el Comité Institu-

cional de Currículo (CIC)³, concretamente a partir del Subcomité de formación pedagógica y didáctica de profesores. Dicho Subcomité se integró con representantes del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas IEIE y el Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP. El trabajo acá referido da cuenta del ejercicio de gestión, planeación, realización de informes y ejercicios de indagación desde agosto del 2011 hasta el mes de mayo del 2014.

Desde el PAIEP, se viene realizando, un trabajo de reflexión y orientación de las acciones pedagógicas en la Universidad. Dicha propuesta establecía la necesidad de crear una unidad académica transversal a la Universidad para la formación de los docentes y directivos, de tal manera que se respondiera a los desafíos de la educación en el contexto de la ciudad-región y del país en el siglo XXI. Su objetivo se orienta a contribuir a la formación, actualización, capacitación y cualificación de los profesores de la Universidad. Se plantea así: trabajar a partir de modelos pedagógicos y didácticos, desarrollar programas de formación en investigación educativa, fortalecer los procesos de gestión administrativa, diseñar programas en el manejo de TIC e implementar estrategias para desarrollar una visión crítico-constructiva de la práctica docente. Esta propuesta realizó una indagación que dio cuenta de algunos aspectos de la formación de docentes universitarios; se revisaron algunos modelos pedagógicos para la formación considerados como pertinentes y se realizó una propuesta curricular con módulos para su aplicación, la cual estaba acompañada de su respectiva metodología.

3 El Comité Institucional de Currículo, es un órgano de carácter permanente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que tiene como funciones proponer lineamientos pedagógicos y curriculares, proponer estrategias de implementación de políticas y normativas, proponer estrategias de implementación del sistema de créditos y un órgano propositivo y ser consultivo ante el Consejo Académico de la Universidad. Tomado de http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/files/CIC_Plan_Triannual_2011_2013.pdf

Igualmente el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE, ha realizado una labor de formación de los docentes, a través de la puesta en escena de cursos, seminarios, talleres, socializaciones de experiencias e investigaciones, encuentros, diplomados, convocatorias de investigación y otras actividades académicas que permiten visibilizar la producción académica y pedagógica de los profesores de la Universidad. Esas iniciativas se han constituido recientemente en un trabajo de base que fortalece las comunidades de práctica en la Universidad.

Otro antecedente lo constituye la investigación: Las necesidades de formación de los profesores universitarios (González, 2013), en la que se realiza un diagnóstico de las necesidades de formación de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad, en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal, así como la tesis doctoral que actualmente adelanto en relación con la comprensión del saber pedagógico de los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación.

En la comisión convocada por la Vicerrectoría Académica y en la cual participó el IEIE, la oficina de docencia, el Comité institucional de Currículo y el PAIEP, se inició un diálogo que busca avanzar en la creación de una política de formación de docentes en la Universidad. En tal sentido se consideró la anuencia del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico-CIDC, el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano-IPAZUD y el Instituto de Lenguas-ILUD, toda vez que se consideró necesario centralizar las acciones para lograr la inclusión y participación activa de los docentes de la Universidad.

A continuación, se da cuenta del trabajo realizado recientemente sobre la formación pedagógica y didáctica de profesores en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir de las acciones ejecutadas desde el Instituto de Estudios e investigaciones educativas y el Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía.

Estado de avance

Recientemente se viene realizando una serie de actividades y eventos académicos en función de la sistematización y organización de diferentes instancias de la Universidad. Falta todavía fortalecer y centrar aún más dichos esfuerzos en función del establecimiento de algunos criterios generales que puedan permear los diferentes espacios e instancias académicas de la Universidad. A continuación, se enuncian algunos ejemplos del trabajo que se viene desarrollando en esta línea.

Recopilación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas docentes y grupos de la Universidad Distrital

Desde el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE, se busca reconocer y socializar la variedad de interacciones que se dan entre sujetos (docentes-estudiantes) al interior de la Universidad, como la diversidad de discursos, disertaciones, así como también las distintas metodologías que han impactado e influido en los procesos y maneras de enseñar y aprender, en la forma de expresar esta interacción entre sujetos, prácticas y espacios (prácticas de profesionalización, salidas de campo, prácticas de laboratorio, grupos o colectivos de aprendizaje autónomo-colaborativo, informes de campo o laboratorio). Para esto se organizaron los encuentros de socialización de Experiencias Educativas y Prácticas Pedagógicas. En el año 2011 se realizó el “Primer encuentro de socialización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital” que sirvió como espacio de encuentro y de visibilización, pero también para reflexionar, documentar y sistematizar la diversidad de prácticas educativas que circulan en los distintos ámbitos del saber en la Universidad Distrital.

Para dar continuidad a este intercambio de experiencias, se organizó el “Segundo encuentro de socialización de experiencias educativas y prácticas pedagógicas en el Contexto universitario a realizarse los días 17 y 18 de octubre del 2013 ” mediante el cual se consolida un escenario

para identificar e intercambiar experiencias, concepciones, saberes pedagógicos y didácticos con otras universidades de Bogotá.

Formación permanente

Desde el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas-IEIE se proyecta una visión coherente y continua de la formación que tenga en cuenta los intereses manifestados por los propios docentes y que posibilitan el intercambio y diálogo de saberes y experiencias como una manera de fomentar el aprendizaje de forma colectiva. En este sentido, en el año 2012 se realizó el primer “Diplomado en Innovaciones y Prácticas Pedagógicas en Educación Superior”, en el cual, los participantes reconocieron los contextos, las múltiples realidades, las capacidades, las competencias y los distintos capitales culturales e intelectuales que entran en juego en el ejercicio pedagógico y que de manera inconsciente hacen parte de la vida cotidiana.

La metodología utilizada en cada uno de los módulos aplicados en dicho diplomado planteó un trabajo de práctica, discusión y reflexión que permitió la integración del grupo de docentes, así como la posibilidad de compartir un espacio de diferentes perspectivas y opiniones que abren paso a propuestas para continuar con el desarrollo de proyectos que fortalezcan la práctica pedagógica en la Universidad.

Aportes a la investigación desde las convocatorias apoyadas por el IEIE

Mediante la realización de convocatorias en relación con temáticas de interés institucional, se visibilizaron y recopilaron las trayectorias históricas, los procesos, los resultados y logros de los diferentes enfoques curriculares, programas y planes de estudio de algunas de las instancias académicas de la Universidad Distrital, con el fin de aportar a la consolidación de la memoria escrita institucional. De otra parte, se desarrollaron proyectos de investigación sobre el uso de las TIC como herramienta fundamental en la creación de nuevos ambientes de enseñanza

y aprendizaje que permiten la creación de comunidades de práctica y la innovación en la educación Superior.

Primera Semana de Formación para docentes universitarios

El PAIEP, en asocio con el Comité Institucional de Currículo-CIC, organizó y desarrolló durante la semana del 13 al 17 de enero de 2014, la primera semana de Formación para docentes universitarios de la Universidad Distrital. Los objetivos asociados a dicho evento fueron:

- Generar y concretar un espacio para el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y la formación de docentes, dirigido a directivos, directivos-docentes, investigadores y docentes –de planta y de vinculación especial– de la Universidad Distrital sobre Formación Pedagógica y Didáctica de Docentes Universitarios.
- Desarrollar el I Simposio sobre Formación Pedagógica y Didáctica de Docentes Universitarios.
- Organizar talleres que contribuyan a la Formación Pedagógica y Didáctica de los profesores –de planta y de vinculación especial– de la Universidad Distrital.
- Intercambiar ideas entre actores internos –de las cinco facultades, las dependencias académicas e investigativas– y externos –invitados nacionales e internacionales– a la Universidad Distrital sobre conceptualización, gestión, acción, investigación y evaluación de la Formación Pedagógica y Didáctica de Docentes Universitarios.
- Reflexionar en torno a concepciones, procesos y experiencias de Formación Pedagógica y Didáctica de Docentes Universitarios, internos y externos a la Universidad Distrital.
- Concretar contactos con actores de la comunidad académica universitaria –nacionales e internacionales– para la construcción, gestión, acción y evaluación de una política de Formación Pedagógica y Didáctica para los docentes-de planta y de vinculación especial- de la Universidad Distrital.

- Establecer una Red de trabajo a partir de los contactos establecidos y los convenios con universidades nacionales e internacionales que contribuyan a la Formación Pedagógica y Didáctica de los Docentes Universitarios de las Instituciones, de manera multilateral (Red Interuniversitaria de Formación de Docentes).

Desde la organización del evento, en términos generales, el balance es altamente positivo en la medida en que se logró un aporte significativo en la formación de los profesores así como la postulación de nuevos insumos para pensar los lineamientos en términos de las políticas de formación. Es importante mencionar la firma del Convenio Marco con la Universidad Nacional de San Luis –Argentina–, así como el convenio bilateral de movilidad de profesores y estudiantes con dicha Institución. Igualmente se dio inicio a la Red de docentes – Conexión docente– con su respectiva acta de intención y firmas de sus fundadores. Se planteó ante la Vicerrectoría Académica, la edición de un libro en físico de las memorias del evento que visibiliza el trabajo realizado, generando nuevos espacios de discusión y construcción, a la vez que se constituye un insumo importante que fortalece la naciente Red de formación de profesores.

Proyecto de Investigación sobre formación docente: Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia) (Sánchez y González, 2014).

Dicho proyecto se ha realizado colaborativamente, entre los grupos de investigación Docimófilos cuyo director es el profesor Tomás Sánchez Amaya del PAIEP, el grupo Jaibaná U.D bajo mi dirección y la participación de la Auxiliar de Investigación Andrea Ortiz, estudiante de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Este se fundamenta en la necesidad de establecer los discursos y prácticas acerca de la formación de los docentes universitarios, que se han

sido puestos en funcionamiento en las Universidades mencionadas. La pregunta de investigación que se ha constituido, apunta a la resolución del siguiente cuestionamiento:

¿De qué manera las Universidades Distrital Francisco José de Caldas la Universidad del Tolima y Universidad Nacional de San Luis (Argentina), responden a los intereses, las necesidades y expectativas de formación docente; a través de qué estrategias, mecanismos y procedimientos, de modo que pueda garantizar la excelencia y la calidad en el desarrollo de sus funciones misionales?

Dicho proyecto, opta metodológicamente por una indagación de orden arqueológico-genealógico foucaultiano; a partir del análisis de los enunciados, archivos y dispositivos hallados en una significativa masa documental referida a las formas como se nombra la formación en las diferentes instancias académicas y administrativas en las Universidades en mención⁴; la indagación aportará valiosos insumos para re-pensar las políticas institucionales, en materia de formación de docentes así como la propuesta de estrategias formativas según el diagnóstico de intereses y necesidades de formación de los docentes de las instituciones. A partir del desarrollo de esta pesquisa, se espera realizar una descripción de las modalidades de enunciación de la formación docente en las diferentes instancias de las Universidades implicadas en este estudio, así como los dispositivos puestos en funcionamiento en orden a concretar los procesos de formación; y de esta manera caracterizar los discursos y las prácticas que sobre este tema se han naturalizado en las mencionadas instituciones y determinar intereses, necesidades e intencionalidades subyacentes a la condición de la Universidad. Finalmente, se espera proponer insumos, que en materia de formación docente, contribuyan a la actualización e

4 Se tomaron fuentes originales de documentos en los que se indagó sobre lo efectivamente dicho en relación con la formación de los docentes, en actas, documentos de trabajo, planes de capacitación, normatividad, documentos institucionales y en relatos de los mismos docentes en relación con su formación.

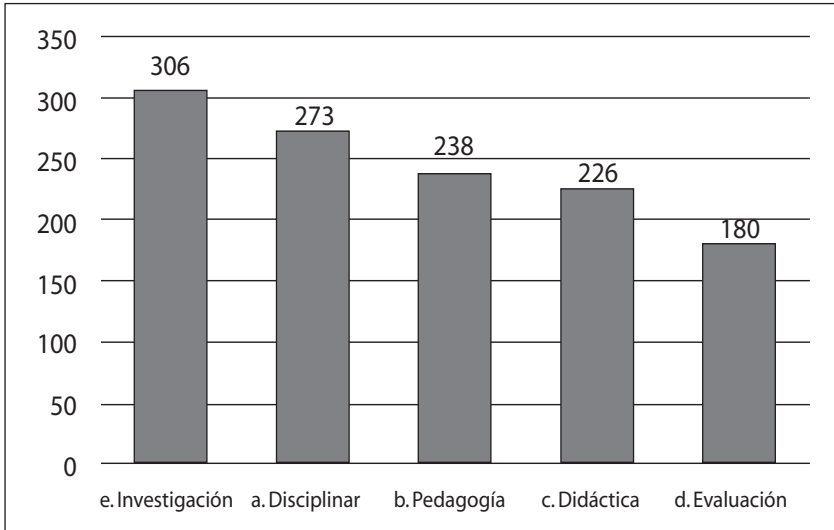
implementación de una política institucional de formación integral de profesores de las Universidades implicadas en el estudio.

Seminario-Taller Formación Docente (Sánchez, 2013). El Seminario-Taller Formación Docente, se diseña y realiza para dar cuenta de un requerimiento que plantea el estatuto docente de la Universidad en relación a los docentes de planta que tengan una evaluación baja. La Universidad debe garantizar que los profesores puedan solventar sus falencias y reciban una formación orientada a su formación académica. En este contexto, en el Seminario-Taller, se trataron las siguientes temáticas: Identidad Docente; Estrategias Didácticas; relación: saberes disciplinares-pedagogía; labor docente (acciones y relaciones); y, evaluación. El Seminario-Taller tuvo lugar entre el 02 y el 06 de diciembre de 2013 y contó con la asistencia de un grupo de docentes de todas las facultades, acompañados de la orientación de académicos expertos en las referidas temáticas.

Encuestas aplicadas a los profesores de la Universidad en relación con la indagación sobre sus intereses formativos

A partir de un trabajo conjunto de los miembros del CIC, se diseñó un aplicativo para que los profesores diligenciaran. Este contó con preguntas cerradas y abiertas, las cuales también serán objeto del análisis arqueológico- genealógico planteado en el proyecto de investigación que se planteó anteriormente. En una de las preguntas que se formularon sobre los intereses de formación docente a nivel general, arrojó los siguientes resultados:

Gráfico 1
Intereses de Formación docente



Fuente: Encuestas Realizadas por Aplicativo Cóndor Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Elaboración: Hamlet Santiago González Melo

Estos resultados mantienen las tendencias de otro ejercicio que, sobre el mismo objeto, se realizó en la Universidad en el año 2009. Estas tendencias son: El marcado interés por la formación en investigación y la formación disciplinar. Esta situación también es una constante en la dinámica institucional y en las tensiones existentes en las mismas prácticas cotidianas que establecen los profesores con sus estudiantes.

Otras de las preguntas realizadas se refieren a las preferencias de los docentes en términos de formas de trabajo, horarios y tipo de participación a las que se adscribirían en relación con la implementación de actividades formativas. Las preguntas abiertas que se referían a las formas de comprensión de los docentes sobre la formación, será retomada en trabajo investigativo proyectado.

Proyecciones

El trabajo a realizar, se fundamenta básicamente en dar continuidad al trabajo planteado y descrito anteriormente en el acápite de Estado de Avance. A pesar de su carácter de institución pública, muchas de las dinámicas que se dan en la Universidad Distrital, obedecen a intereses particulares. Esto se ha expresado entre otras formas en la dispersión de las estrategias y prácticas de formación, así como en la ausencia de la normatividad en función de la aplicación y ejecución de planes y políticas, que si bien de alguna manera existen sobre el papel, distan mucho de ser cumplidas efectivamente. También es necesario pensar en un ajuste constante de la formación de los profesores, de acuerdo con las nuevas necesidades y retos que constantemente plantean las relaciones entre la universidad y la sociedad.

Institucionalización y desarrollo del Proyecto de investigación: Análítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia) en el Centro de Investigaciones y desarrollo científico CIDC de la Universidad Distrital. Esta investigación pretende realizar un estudio comparado de la formación docente de las Universidades participantes. Se ha previsto la realización movilidad académica entre los profesores-investigadores para el logro de los objetivos trazados.

Seminario permanente para docentes de vinculación reciente a la Universidad

Por iniciativa del IEIE, este seminario proyecta realizar un acompañamiento, articulación y contextualización a los docentes que recién ingresan a la institución sobre las características, necesidades e intereses de los estudiantes y las prácticas pedagógicas y didácticas que deben guiar la labor de formar no sólo profesionales sino seres humanos integrales (Santamaría, 2013).

Finalización de la Tesis Doctoral: Caracterización del saber pedagógico un grupo de profesores universitarios de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los resultados de dicha investigación pretenden realizar un aporte fundamental a la comprensión de las formas de Saber pedagógico que circulan en la Unidad académica encargada de la formación de los formadores de la ciudad-región. A este respecto es importante mencionar que dada la coyuntura de Reforma de la Universidad en la que se plantea la desaparición de la Facultad, esta también se constituye en una apología y reivindicación del trabajo que realizamos los profesores en materia pedagógica con proyección a toda la Universidad.

Fortalecimiento de la Red conexión docente, a través de la realización de proyectos conjuntos, nuevas instituciones participantes y la realización de un próximo evento sobre formación de profesores Universitarios.

Articulación entre la formación continuada de los profesores de la Universidad y la creación de un programa de postgrado en Educación superior, en cuyos énfasis y líneas de investigación, se avance en la resolución de problemas de carácter institucional en relación con los procesos de formación de los profesores universitarios. Esta articulación permitiría centrar las actividades y procesos que en esta materia se adelantan en diferentes instancias de la Universidad y avanzar en la generación de nuevo conocimiento como insumo en el diseño e implementación de políticas de formación de profesores en la Universidad.

Conclusiones

La presente presentación de las formas cómo se está pensando, abordando y planteando la formación de profesores en la Universidad Distrital, tiene también la intención de fomentar el diálogo sobre otras experiencias construidas en este ámbito e incluso a abrir posibilidades de estudios y trabajos compartidos en la línea de formación de profesores universitarios. De esta manera, se espera lograr el establecimiento de

puntos de encuentro y complementariedad, así como elementos de apoyo que permitan fortalecer la continuidad en las acciones emprendidas en los procesos de investigación y gestión planeados a futuro. Igualmente se espera tener la posibilidad de ampliación, fortalecimiento y cualificación de las iniciativas aquí presentadas, a partir de los intercambios suscitados en el presente evento académico.

Ahora bien, habría muchas preguntas de fondo que subyacen la manera como se ha orientado el trabajo en función de la formación de los profesores universitarios. El hecho de que un tema tan importante en la vida de una institución universitaria de educación superior, no tenga un nivel de desarrollo fuerte y una verdadera voluntad de apoyo es algo que llama la atención, toda vez que la incidencia de la formación de los profesores, se manifiesta a su vez en la formación de los diferentes profesionales de la Universidad, así como de sus posibilidades de acción en la sociedad.

Sin embargo, este tipo de situaciones se presentan en otras instituciones universitarias. Cuestionar este tipo de hechos en universidades de financiación estatal como lo son las universidades públicas, da cuenta de procesos de autocrítica del mismo gremio docente, asunto que desafortunadamente no es del todo común en el medio académico. Es así como es bueno visibilizar las necesidades de formación de los docentes universitarios así como las diferentes alternativas para su cualificación, a fin de buscar los medios más efectivos para lograr los mejores desempeños de los profesores, con todos los efectos positivos derivados de ello. Esto implica la construcción de los lineamientos desde las voces de los mismos profesores como principales actores y sujetos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas.

Bibliografía

Alanís, A. (2000). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.

- González, H. (2013). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2015) (Proyecto de Tesis Doctoral). Caracterización del Saber Pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2014) Diagnóstico de Necesidades e Intereses de Formación Docente. Datos Encuesta 2013-2014
- González, H. Sánchez, T. (2014). Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia).
- Imbernon, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso*. En: Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, (6), 487-499. Consultado el 5 de febrero de 2004, en: <file:///C:/Users/santiago/Downloads/Dialnet-LaFormacionInicialYLaFormacionPermanenteDelProfeso-117680.pdf>
- _____. (2011). *La formación pedagógica del docente universitario*. Consultado el 12 de enero de 2014, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>
- Red Interuniversitaria de Formación de Docentes. Conexión Docente. En: <http://ieie.udistrital.edu.co/conexiondocente/>
- Sánchez, T. (2013) *Seminario-taller formación docente. Relato de una experiencia*. Bogotá, diciembre de 2013. Ponencia presentada en el Marco del Primer simposio sobre formación pedagógica y didáctica de profesores universitarios.
- Santamaría, F. (2014). Propuesta de trabajo presentado ante el Comité Institucional de Currículo.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Comité Institucional de currículo. *Plan Triannual 2011-2013*. Consultado el: 8 de mayo de 2014. Disponible en: http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/files/CIC_Plan_Triannual_2011_2013.pdf
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007). *Plan estratégico de desarrollo 2007-2016*. Consultado el: 1 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.udistrital.edu.co/files/dependencias/vicerrecacad/plan-estrategico-desarrollo/PRESENTACIONCSU27DESEPTIEMBRE.pdf>

El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país*

Nancy Cartuche¹, Manuel Tusa, Juan Agüinsaca,
Wilman Merino, Walter Tene²

La investigación sobre el modelo pedagógico vigente en la práctica docente de las universidades públicas del país, tuvo como propósito el análisis de los modelos pedagógicos que se expresan en la cotidianidad de la práctica docente en la universidad pública ecuatoriana. Se justificó por la importancia que tiene explicar la incidencia del modelo pedagógico que orienta la cotidianidad del trabajo docente universitario, en el mejoramiento de la calidad de la educación superior y, consecuentemente en la solución científica y técnica de los problemas del desarrollo.

En la explicación científica del contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, se asumió el enfoque constructivista que concibe al conocimiento como la construcción que realiza el ser humano con los esquemas que ya posee o que construyó en su relación con el medio ambiente y a la ciencia como constructora de la realidad.

-
- 1 Docente investigadora, Universidad Nacional de Loja, Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, nivel de postgrado, ciudadela universitaria Guillermo Falconí Espinosa, Loja, Ecuador. Directora de la investigación la práctica docente en las universidades públicas del país.
 - 2 Docentes, Universidad Nacional de Loja, Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, ciudadela universitaria Guillermo Falconí Espinosa, Loja, Ecuador. Investigadores del estudio “La práctica docente en las universidades públicas del país”.

Para el constructivismo, la persona en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos es una construcción propia que se produce día a día por su interacción con el ambiente. El conocimiento es una construcción que se realiza todos los días y en todos los contextos de la vida, en función de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. El aprendizaje, por su parte, supone una construcción que se realiza mediante un proceso mental que conduce no sólo a la adquisición de un conocimiento nuevo, sino a la posibilidad de construirlo y a la adquisición de capacidades para la aplicación de lo ya conocido en situaciones nuevas.

El enfoque constructivista está centrado en la persona, en las experiencias que posee y de las que realiza nuevas construcciones cuando interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget) en interacción con otros (Vigotsky) y le resulta significativo (Ausubel) en la medida que estimula lo conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser) (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009).

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente deja de ser transmisor de información, para convertirse en mediador, coordinador, facilitador del aprendizaje del estudiante que asume el rol principal en la generación de sus propios conocimientos. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, que ayude a los estudiantes a vincularse positivamente con el conocimiento, pero de manera particular, en su proceso de adquisición.

También se asumió a las funciones sustantivas de la universidad como ejes centrales para que el docente oriente, dirija, organice y evalúe los procesos educativos universitarios. Para que la docencia, investigación y vinculación con la sociedad, declaradas por las instituciones de educación superior como partes de su hacer institucional se cumplan, se requiere de un modelo pedagógico organizado en base a las mismas, que tenga como filosofía la intervención de la universidad en la solución de los problemas y necesidades del desarrollo endógeno de los pueblos; una epistemología de la construcción del saber y del trabajo laboral; una metódica de trabajo basada en la cooperación, reciprocidad, ayuda

mutua y, en experiencias y ejemplos compartidos a nivel nacional e internacional, para aprovecharlos en beneficio del desarrollo.

Las funciones universitarias se dan mediante acciones que se convierten en capacidades para el estudiante y en vectores de desarrollo para la colectividad en el escenario del conocimiento y transformación de los objetos de estudio, de modo que se potencie el aprendizaje y mejore las condiciones de vida material y espiritual de la colectividad. De esta manera, la práctica docente se implementa como la acción profesional de transformar las potencialidades de los estudiantes en capacidades científicas, procedimentales y técnicas para cambiar aspectos de la realidad en concretos reales y configurar prácticas profesionales de producción y servicios para el bienestar social.

La investigación sobre el modelo pedagógico en la práctica docente de la universidad pública ecuatoriana, fue motivada por las conclusiones de algunos trabajos de investigación de grado, ejecutados en las Maestrías de Educación, implementadas por la Universidad Nacional de Loja, que develaron la presencia de dificultades en los modelos pedagógicos y las características de la práctica docente en la educación superior.

En las instituciones de educación superior (57%) se asume al modelo pedagógico como una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza y de prácticas educativas, entre otros, y se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica. De acuerdo a esto, las características del modelo pedagógico están dadas por la amplitud o disminución de la relación teoría-práctica y en la forma como se desarrolla según las finalidades educativas (Ferry, 1990).

En otras instituciones (18%), los modelos pedagógicos son definidos como representaciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente. Según Davini (1995), los modelos pedagógicos se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos y sobreviven en la organización, en el currículo y la práctica, orientando toda la gama de acciones educativas que se proponen para la formación profesional.

A nivel de la docencia universitaria (47%), existe baja reflexión sobre el modelo pedagógico que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje y tributa a acrecentar la maestría pedagógica del docente, lo que refleja despreocupación por el perfil científico-pedagógico del profesor universitario y ausencia de políticas de investigación sobre la práctica universitaria, como mediada y mediadora de los procesos de transformación socioeconómica del país (Silva, 2005).

Los profesores universitarios (53%) carecen de formación en modelos pedagógicos alternativos; consecuentemente, no tienen conocimientos didácticos para implementar diversas estrategias metodológicas en la planificación de las clases, más aún, no planifican las clases, lo que determina que se les agote el libreto antes de lo previsto; por ello se encuentra que en las clases se utiliza menos del 75% del tiempo asignado en horario para la misma (Chávez et al., 1999).

Muchos docentes universitarios (32%) no han desarrollado el pensamiento creativo, lo que no les permite diversificar las actividades académicas. Se prioriza la conferencia magistral que convierte al estudiante más en receptor de conocimiento que en actor de su aprendizaje (Moreno et al., 2001).

La implementación de modelos pedagógicos tradicionales en las universidades estatales (35%), conlleva a que la práctica docente universitaria sea eminentemente verbalista, no relacione la teoría con la práctica y que el alumno recepte pasivamente los conocimientos que son medidos luego, de manera memorística, por la vía del examen (Armijos et al., 2000).

Muchos docentes universitarios (60%) ejercen la docencia, desde sus profesiones, desconociendo, casi totalmente, los aspectos pedagógicos necesarios para realizar una función didáctica fundamentada teórica y metodológicamente, lo cual produce niveles de ineficiencia en su práctica y en la formación de profesionales (Solá et al., 2002).

En algunas instituciones educativas de Colombia, predomina el modelo pedagógico de la escuela tradicional. El proceso enseñanza-

aprendizaje es dirigido por el profesor, quien considera que los estudiantes manejan preconceptos de cada uno de los temas a estudiarse durante el año lectivo. Además, existe la tendencia a desarrollar las clases de manera uniforme, siguiendo siempre los mismos parámetros: uso de la pizarra, explicación y dictado; el proceso educativo se desarrolla dentro del aula de clase, sin explorar otros espacios de la misma institución o de la comunidad donde se encuentra asentada (Estupiñán, 2012).

En muchas de las instituciones de educación superior de Colombia se privilegia la transmisión del conocimiento que es externo a la escuela, generado en otro lugar. No se desarrollan estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la generación del conocimiento por parte de los estudiantes. Si bien se ha procurado incorporar las tecnologías de información y comunicación, estas son subutilizadas y no existe una política institucional clara para que sean implementadas de manera continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estupiñán, 2012).

En algunas instituciones educativas de Colombia (22,9%), se utilizan métodos autoritarios, repetitivos y memorizadores, basados en la verdad absoluta del maestro. En otros casos, se privilegia la planeación rigurosa de los objetivos y se insiste en secuencias cerradas de procedimientos muy propios de la enseñanza técnica que ordena los medios a fines predeterminados (Estupiñán, 2012).

Los datos anteriores confirman lo señalado por Flores (2005), en el sentido que los docentes son híbridos en cuestiones de pedagogía; en el desarrollo de su hacer profesional, toman de una u otra corriente lo que les sirva para el momento, sin asumir las consecuencias epistemológicas, éticas, psicológicas o políticas que están en el fondo de ellas.

En la universidad pública ecuatoriana también predomina los paradigmas tradicional y tecnocrático en las formas de ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje y en sus dimensiones ontológica, epistemológica, metodológico-técnica y social. Los esfuerzos de la docencia universitaria se centran en comunicar contenidos de las asignaturas,

eventos o módulos, para la formación de profesionales con competencias para modernizar el aparato productivo o para aportar a la transformación de los medios de producción. Las dificultades para operacionalizar la integración de las funciones universitarias en el modelo pedagógico, han limitado la intervención de la universidad estatal en la problemática del desarrollo del país (Cartuche et al., 2010).

Fundamentación teórica

El modelo pedagógico se asume como la representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, así como la fundamentación psicológica y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano. Es una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Cumple las funciones de interpretación, diseño y ajuste de la intervención pedagógica que realiza el docente en un contexto institucional, por lo que debe ser coherente y consistente con el paradigma y enfoque pedagógico asumido por la institución, el que a su vez debe responder a los requerimientos del contexto, del mundo actual y del hombre nuevo que se requiere para el cambio y transformación social.

En la definición del modelo pedagógico se da respuesta a cinco interrogantes básicas: a) ¿qué tipo de hombre interesa formar?; b) ¿cómo o con qué estrategias metodológicas?; c) ¿a través de qué estándares, contenidos, ejes temáticos, saberes?; d) ¿quién predomina en el proceso de formación: el docente o el estudiante?; e) ¿qué sociedad se quiere contribuir a formar?

Las respuestas que se den a estas interrogantes deben tener en cuenta que no existen modelos pedagógicos puros, que las actividades en el proceso educativo, siempre estarán matizadas por el docente de manera consciente o inconsciente y que el modelo pedagógico cumple con la función de orientar la formación del hombre que transforme la sociedad y la cultura en la cual se desarrolla. Por tal razón, debe estar apoyado por teorías que los soporten y le den coherencia en la práctica pedagógica cotidiana.

Las principales teorías que fundamentan los modelos pedagógicos son: a) la filosofía que permite definir claramente lo que significa el hombre, alcanzar la verdad, entender la realidad, comprender lo trascendente y describir el ideal del hombre que se desea formar; b) la psicología para conocer las características de desarrollo del hombre, establecer las diferencias individuales en sus distintas dimensiones, coordinar y orientar las metas educativas, apoyar con elementos de aprendizaje y caracterizar los procesos evaluados; c) la antropología, que aborda el problema del hombre en cuanto a su origen, estructura y destino para armonizar consigo mismo, con el otro, con el mismo y con lo trascendente; d) la sociología, que se encarga de estudiar las relaciones de los individuos entre sí, los fenómenos y la naturaleza (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009).

Para el constructivismo, el aprendizaje no es una actividad individual, sino social; pues, se ha comprobado que el estudiante aprende de mejor manera cuando lo hace en forma cooperativa (Vigotsky); esto no significa descuidar el carácter individualizante de la enseñanza, que permita a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, para posteriormente promover la colaboración y el trabajo grupal que favorece las relaciones con los demás, mejora el aprendizaje, la motivación, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales efectivas.

La finalidad del constructivismo es que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según Tama (1986) el profesor en su rol de mediador, debe apoyar al alumno para enseñarle a pensar, enseñarle sobre el pensar y enseñarle sobre la base del pensar. Cuando le enseña a pensar, el docente desarrolla en el estudiante un conjunto de habilidades cognitivas que le permiten optimizar sus procesos de razonamiento; cuando le enseña sobre el pensar, está motivando al estudiante a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje; y, cuando le enseña sobre la base del pensar, el docente incorpora objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

Desde el punto de vista filosófico, el constructivismo plantea que el mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que se procesan desde las “operaciones mentales” (Secretaría de Educación Municipal de Pasto, 2009), por lo que el conocimiento no es un producto acabado que lo recibe el estudiante de manera pasiva; por el contrario, el conocimiento es procesado y construido activamente. La función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior y subjetiva y que el conocimiento es una interpretación, una construcción mental de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado.

El perfil del profesor deberá caracterizarse por aceptar e impulsar la autonomía e iniciativa del alumno; utilizar materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables; usar terminología cognitiva como clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar; investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos; y, promover la indagación, haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas.

En base a las teorías seleccionadas, se determinan los diferentes componentes del modelo pedagógico: la relación maestro-alumno, en la que el docente es facilitador, estimulador de experiencias vitales contribuyendo al desarrollo de sus capacidades de pensar y reflexionar; los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje, que privilegia los conceptos, estructuras básicas de la ciencia para destacar la capacidad intelectual, comprometida con una concepción de hombre y sociedad; los objetivos que determinan la finalidad y el sentido de la educación, el cual estará influido por la sociedad y el trabajo productivo; la metodología de enseñanza que propenderá a crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten, en el estudiante, el desarrollo de estructuras

cognitivas superiores impulsando el aprendizaje por descubrimiento y significación, y la formación de habilidades cognitivas según cada etapa; la secuencia que se ha de seguir en el abordaje de un cuerpo específico de conocimiento; los recursos humanos y físicos que se requieren para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; y, la forma como son verificados los resultados académicos del proceso. La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la auto evaluación y co-evaluación, pues el trabajo es principalmente solidario.

La definición de los diferentes componentes del modelo pedagógico debería realizarse tomando en cuenta las funciones universitarias de docencia, investigación y vinculación con la colectividad; pues, el desarrollo de las actividades académicas por funciones sustantivas facilita en la universidad, el reto que plantea las demandas del nuevo milenio, expresadas como trabajo y aprendizaje, formación continua del docente, uso de la tecnología en el aprendizaje, desarrollo del aprendizaje fuera del aula, creación de organizaciones de aprendizaje directamente vinculados a objetivos de producción e investigación.

Fundamentación metodológica

La hipótesis que orientó el proceso investigativo planteó que si la práctica docente, continúa ejecutándose con modelos pedagógicos tradicionales y tecnocráticos, alejados de la realidad social, entonces, se correlaciona positivamente con la falta de integración de las funciones sustantivas universitarias en la formación del estudiante y en la intervención en la problemática del desarrollo del país.

Para la explicación de la hipótesis y por la naturaleza del estudio propuesto se implementó la metodología cuanti-cualitativa. De esta manera, se utilizó la estadística descriptiva para la elaboración de tablas de contingencia, cálculo de estadísticos, representación gráfica y análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado con setenta y ocho directivos, cien docentes y seiscientos veintidós estudiantes de ocho universidades públicas del país: Escuela Politécnica del Ejército, Universidad

de Cuenca, Universidad de Guayaquil, Universidad Estatal Amazónica, Universidad Técnica de Ambato, Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica de Manabí y Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Para la comprobación de hipótesis, se aplicó la prueba de correlación lineal simple, al 5% de significación y con 270 grados de libertad.

Lo cualitativo se utilizó en la discusión de resultados y en la investigación de campo que se cumplió a través de siete estrategias metodológicas: conformación de equipos de apoyo a la investigación en cada institución universitaria participante; encuentros con informantes de experiencia; seminario-taller; grupos focales; video-foro; encuentro nacional de docentes y estudiantes; y, observación científica. Luego del análisis cualitativo de la información se procedió a la codificación numérica de las categorías, variables e indicadores investigados, para su posterior representación cuantitativa.

En la discusión de los resultados jugó un papel muy importante el marco teórico sobre los modelos pedagógicos desde un pensamiento crítico y transformador, lo que permitió valorar su estado actual y trascender hacia recomendaciones para potenciar la calidad de la docencia, la vinculación de las funciones sustantivas de la universidad y el trabajo académico en el desarrollo como transformación del país.

Modelos pedagógicos que orientan la práctica docente universitaria

Cuando el docente planifica su hacer en base a índices de libros; poli grafiados; libro-cuaderno; resúmenes de libros; uso de estrategias para enseñar, comunicar contenidos, tomar exámenes, dictar contenidos al margen del contexto social y el desarrollo socio-histórico, el proceso enseñanza-aprendizaje transcurre en el espacio intra-aúlico, se genera una relación superficial profesor-contenido-alumno, se transmiten contenidos teóricos elaborados para otras realidades y, no se logra corresponsabilidad del estudiante en la construcción de sus aprendizajes.

Si el fundamento de la planificación es el diagnóstico de las competencias del aparato productivo y de las instituciones de servicio social; observación de hechos sin relación entre sí y con lo social; estrategias metodológicas que privilegian lo medible y observable; objetivos conductuales, cognoscitivos y afectivos; eficiencia para el desempeño laboral; y, perfiles de egreso pragmáticos y competitivos, las instituciones de educación superior actúan desvinculadas del contexto en el que intervienen y forman profesionales que, de manera consciente o inconsciente contribuyen a mantener el sistema social vigente (véase tabla 1).

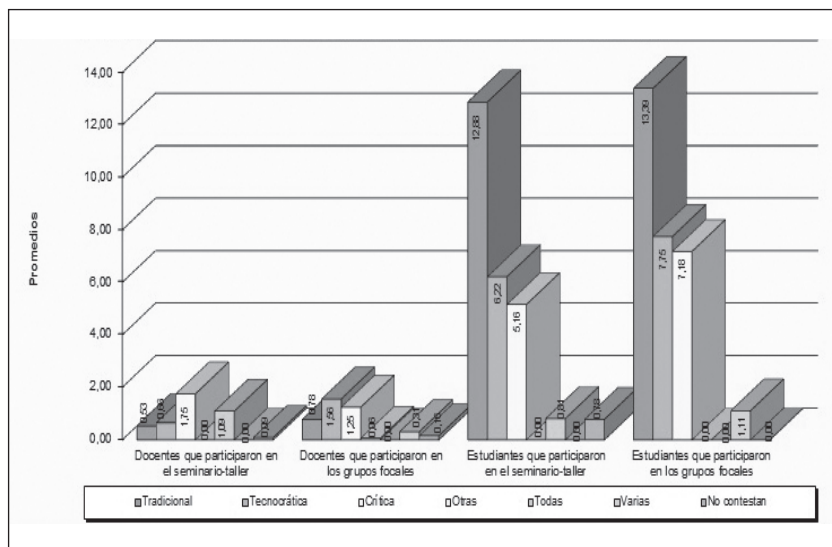
Tabla 1
Dimensiones de la práctica docente
que configuran el modelo pedagógico

Dimensiones de la Práctica Docente que integran el Modelo Pedagógico	Docentes que participaron en el seminario-taller	Docentes que participaron en los grupos focales	Estudiantes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en los grupos focales
Tradicional	0,53	0,78	12,88	13,39
Tecnocrática	0,66	1,56	6,22	7,75
Crítica	1,75	1,25	5,16	7,18
Otras	0,00	0,06	0,00	0,00
Todas	1,09	0,00	0,81	0,00
Varias	0,00	0,31	0,00	1,11
No contestan	0,09	0,16	0,78	0,00
Promedio	0,59	0,59	3,69	4,20
Desviación Estándar	0,65	0,62	4,78	5,30
Coefficiente de Variación	110,62	105,28	129,37	126,04
Puntaje z (de promedios)	-0,86	-0,86	0,73	0,99

Fuente: Cuestionario dirigido a docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller y en los grupos focales

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 1
Indicadores de las dimensiones de la práctica docente que configuran el modelo



Fuente: Cuestionario dirigido a docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller y en los grupos focales

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Las fuentes del conocimiento para la elaboración de los programas de estudio; el proceso que se sigue para la elaboración del conocimiento; la metodología que se implementa en la enseñanza y aprendizaje; y, los aspectos sociales de la docencia, que configuran las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológico-didáctica y social de la práctica docente, se identifican con conceptos propios de enfoques educativos de carácter tradicional o tecnocrático que restan calidad al proceso educativo. Pocos docentes han implementado un modelo pedagógico que mejora las competencias científico-técnicas y humanistas de los estudiantes y articulan las funciones sustantivas de la universidad en el proceso formativo del futuro profesional.

En el proceso enseñanza-aprendizaje se utilizan paradigmas basados en la transmisión de información teórica, mediante técnicas expositivas y el cumplimiento de objetivos conductuales que se verifican mediante pruebas objetivas, contribuyendo de esta manera a afianzar los enfoques tradicionales y tecnocráticos que caracterizan a las propuestas educativas implementadas por las instituciones de educación superior que son poco efectivas en su aporte al desarrollo del país. Pocos docentes identifican su accionar con ideas educativas de tendencia crítica.

Las estrategias metodológicas utilizadas para potenciar el aprendizaje, reflejan que los posicionamientos pedagógicos, los estilos de didáctica y las concepciones de desarrollo, sociedad y conocimiento de la mayoría de docentes universitarios, son también tradicionales y tecnocráticos al privilegiar estrategias didácticas expositivas-receptivas y otras que conducen al logro de conductas observables (véase tabla 2).

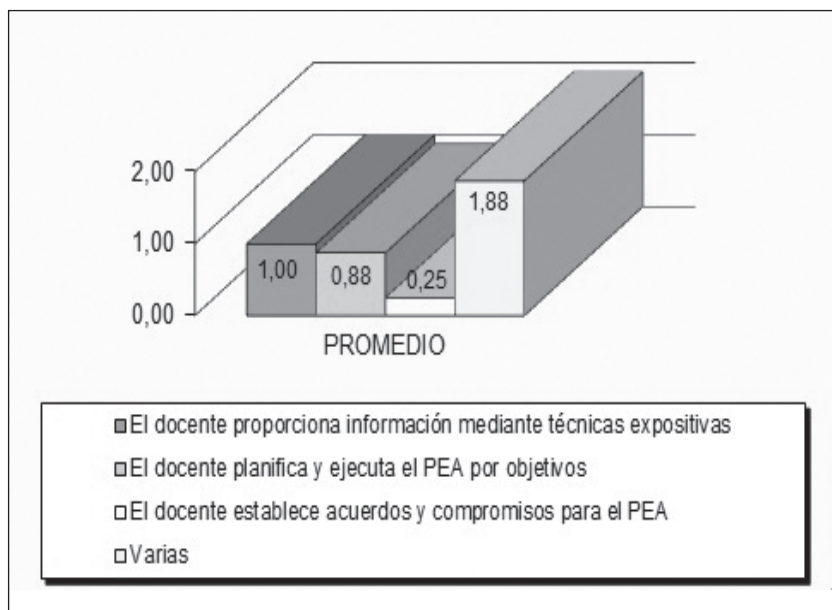
Tabla 2
Indicadores paradigmáticos de enseñanza-aprendizaje

Paradigmas de Enseñanza-Aprendizaje	Promedios	Puntaje z (de promedios)
El docente proporciona información mediante técnicas expositivas	1,00	0,00
El docente planifica y ejecuta el PEA por objetivos	0,88	-0,19
El docente establece acuerdos y compromisos para el PEA	0,25	-1,12
Varias	1,88	1,31
Promedio	1,00	
Desviación Estándar	0,67	
Coefficiente de Variación	66,93	

Fuente: Cuestionario aplicado en la observación científica

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 2
Indicadores paradigmáticos de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Cuestionario aplicado en la observación científica

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Desde posicionamientos críticos, las instituciones universitarias han realizado esfuerzos importantes para implementar modelos pedagógicos alternativos. Algunas han adoptado modelos que centran el accionar docente en el logro de objetivos de aprendizaje para describir el área de conocimiento o habilidad que posee el estudiante. En otros casos, se han asumido los modelos por competencias, como estrategia para que la universidad cumpla con sus funciones sustantivas y proporcione al estudiante un conjunto integrado de saberes, aptitudes, rasgos de personalidad y otros atributos que se movilizan para resolver, con autonomía, problemas de la vida y de la profesión o realizar actividades de acuerdo con los requerimientos del entorno socio cultural. En estas

condiciones, se busca que el estudiante pueda interactuar de manera creativa y productiva con el contexto y esté en condiciones de combatir la dependencia (véase tabla 3).

El modelo por proyectos también intenta ser implementado en las instituciones de educación superior, como medio para desarrollar las facultades intelectuales y axiológicas del estudiante a través de la construcción de experiencias y conocimientos que desarrollen en él la capacidad crítica, indagativa, reflexiva y creativa para responder adecuadamente a las situaciones de su diario vivir. Los resultados esperados con la implementación de estos modelos, en términos de la formación profesional, la integración de las funciones universitarias y el aporte universitario al desarrollo local, regional y nacional, aún no se pueden visualizar por el tiempo de vigencia de estas propuestas innovadoras y por las dificultades en su ejecución, propias de todo proceso educativo.

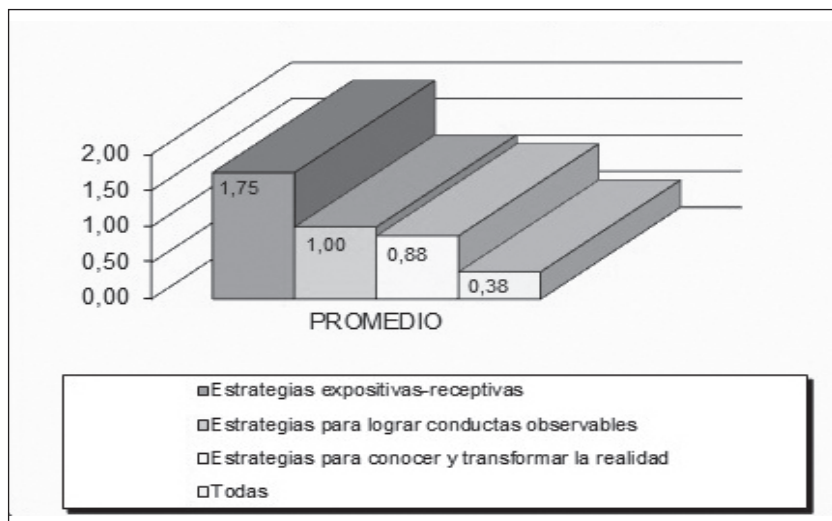
Tabla 3
Estrategias didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Promedios	Puntaje z (de promedios)
Expositivas-receptivas	1,75	1,32
Para lograr conductas observables	1,00	0,00
Para conocer y transformar la realidad	0,88	-0,22
Todas	0,38	-1,10
Promedio		1,00
Desviación Estándar		0,57
Coefficiente de Variación		56,83

Fuente: Cuestionario aplicado en la observación científica

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 3
Indicadores de las estrategias didácticas
del proceso enseñanza-aprendizaje



Fuente: Cuestionario aplicado en la observación científica

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Mención aparte merece la implementación del Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación, que se fundamenta en la concepción de una universidad vinculada a la sociedad y plantea el mejoramiento de los procesos de formación profesional a partir de la integración de las funciones de docencia, investigación y vinculación con la colectividad. De esta manera, el accionar universitario responde a las demandas y exigencias sociales en concordancia con una nueva valoración del carácter social de la ciencia, de la producción de conocimientos y del rol del profesional en la sociedad. Los beneficiarios de este modelo, coinciden en señalar que la formación del estudiante es significativa, en la medida que se cumple a partir de la relación teórico-empírica de los sujetos con la realidad social y profesional, con el objeto de conocimiento, actuando sobre él para conocerlo, comprenderlo y ex-

plicarlo. Bajo este esquema de trabajo, los estudiantes, con el acompañamiento de sus profesores y apoyados en la investigación formativa y otros recursos, se ponen en contacto con problemáticas de la profesión en la que se forman, en los niveles local, regional, nacional y universal, las analizan, identifican sus causas y efectos, profundizan en su teoría hasta comprenderlas, explicarlas y formular alternativas de transformación (Tituaña, 2010).

Visión de realidad social implicada en el modelo pedagógico

Los datos de la tabla 4 muestran que los principios críticos, transformadores y de cambio de la realidad social que dice poseer el docente, no se reflejan en el trabajo intra-aúlico; existen dificultades para relacionar su discurso transformador con las acciones educativas que ejecutan. De esta manera, se deduce que en un importante sector de la universidad pública ecuatoriana, los docentes del nivel superior poseen concepciones de cambio, pero actúan con prácticas pedagógicas conservadoras y reproductivistas.

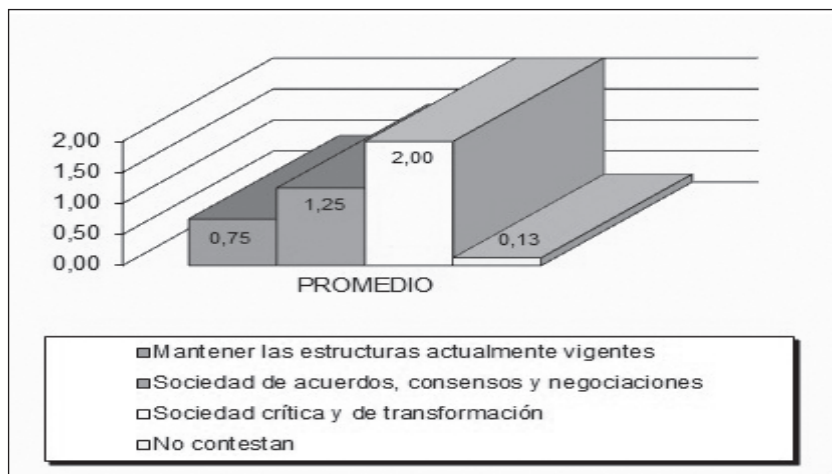
Tabla 4
Principios de sociedad como instancia ideológico-política
que orientan la formación profesional

Principios de Sociedad: instancia ideológico-política	Promedios	Puntaje z (de promedios)
Mantener las estructuras vigentes	0,75	0,95
Acuerdos, consensos y negociaciones	1,25	1,58
Crítica y de transformación	2,00	2,52
No contestan	0,13	0,16
Promedio	1,03	
Desviación Estándar	0,79	
Coefficiente de Variación	76,90	

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 4
Indicadores de los principios de sociedad como instancia ideológico-política que orientan la formación profesional



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Por otra parte, los principios de la sociedad en lo relacionado a la instancia económica, no se cristalizan en el planteamiento de modelos pedagógicos críticos, lo predominante en las aulas es la transmisión de información y el conductismo como estrategia para la formación profesional, en función de los requerimientos del aparato productivo y alejada de la realidad social (véase tabla 5).

La presencia de los modelos pedagógicos tradicional y tecnocrático y las dificultades para articular la posición crítica sobre la realidad social con alternativas curriculares y de enseñanza-aprendizaje innovadoras, conlleva a que la docencia en la universidad pública ecuatoriana se ejecute al margen del contexto social en el que se desarrolla y se quede en el marco de las buenas intenciones por integrar las funciones universitarias, como condición *sine quanon* para lograr procesos formativos que coadyuven con el desarrollo local, regional y nacional.

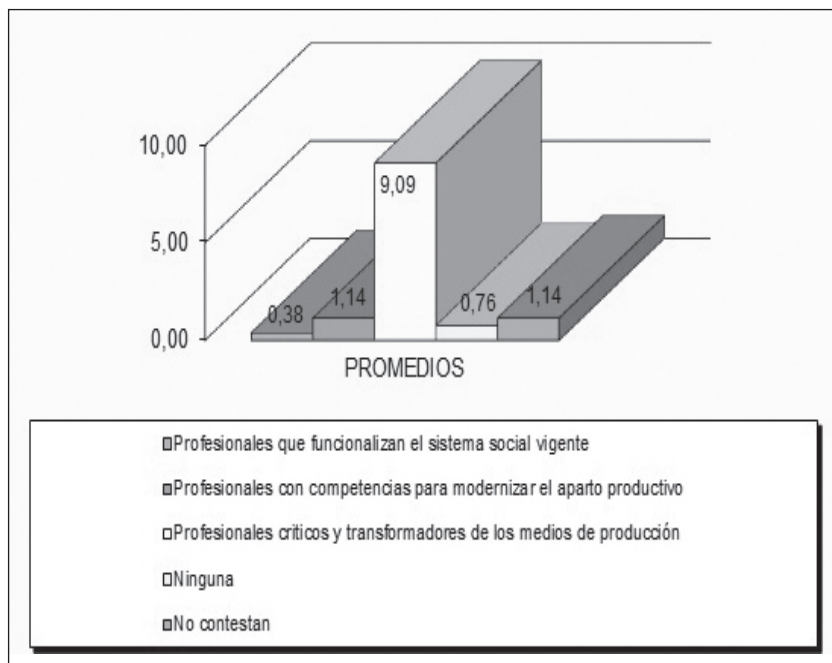
Solamente en los modelos que se identifican como alternativos, se prioriza la selección e implementación de metodologías activas como la metodología de trabajo grupal que determina los roles y responsabilidades de docentes y estudiantes y una dinámica interrelación entre ellos. Además, se hace uso de técnicas que promueven el involucramiento directo del estudiante y su corresponsabilidad en la construcción del aprendizaje. En el caso concreto del Sistema Modular, las estrategias metodológicas que se implementan para cada fase de ejecución de la clase (inicio, desarrollo y cierre), enfatizan la investigación formativa y el trabajo grupal como método de aprendizaje y proporcionan al estudiante las herramientas científico-técnicas necesarias para la solución de los problemas de la práctica profesional.

Tabla 5
Principios de sociedad como instancia económica
que orientan la formación profesional

Principios de Sociedad: instancia económica	Promedios	Puntaje z (de promedios)
Profesionales que funcionalizan el sistema social vigente	0,38	-0,57
Profesionales con competencias para modernizar el aparato productivo	1,14	-0,37
Profesionales críticos y transformadores de los medios de producción	9,09	1,78
Ninguna	0,76	-0,47
No contestan	1,14	-0,37
Promedio		2,50
Desviación Estándar		3,70
Coefficiente de Variación		147,91

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 5
Indicadores de los principios de sociedad como instancia económica que orientan la formación profesional



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes que participaron en el seminario-taller
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

En estas condiciones, el aprendizaje es significativo y motivador para el estudiante que estudia contenidos de su interés, sobre los problemas de la realidad social y profesional de la que forma parte, vinculándose estrechamente con la comunidad –aplica los conocimientos, preparándose para coadyuvar en la solución de los problemas– y, puede confrontar sus conocimientos con los demás. El estudiante siente que puede aportar, rectificar sus puntos de vista, complementarlos y enriquecerse con los aportes de otros (UNL, 2007).

Integración de las funciones universitarias en el modelo pedagógico

Como se muestra en la tabla 6, existe un discurso articulador de las funciones universitarias, pero por la predominancia de los modelos pedagógicos vigentes en la universidad pública ecuatoriana, donde el currículo se organiza por asignaturas y períodos limitados de tiempo (45-50 minutos), no se ha logrado concretarlas en el proceso formativo. En la mayoría de instituciones, las funciones sustantivas de la universidad, se asumen de manera individual por parte de los departamentos y organismos que priorizan cualquiera de estas funciones, al margen de la formación profesional.

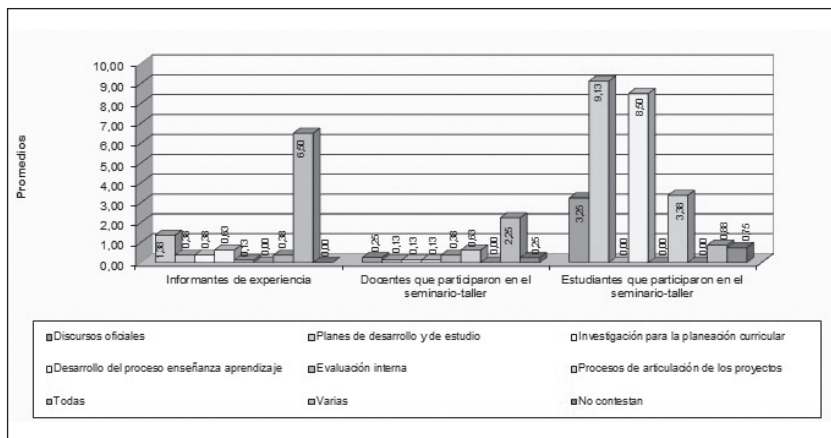
Tabla 6
Aspectos en los que está presente la articulación
de las funciones universitarias en la formación profesional

Aspectos en los que se da la articulación de las funciones universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en el seminario-taller
Discursos oficiales	1,38	0,25	3,25
Planes de desarrollo y de estudio	0,38	0,13	9,13
Investigación para la planeación curricular	0,38	0,13	0,00
Desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje	0,63	0,13	8,50
Evaluación interna	0,13	0,38	0,00
Procesos de articulación de los proyectos	0,00	0,63	3,38
Todas	0,38	0,00	0,00
Varias	6,50	2,25	0,88
No contestan	0,00	0,25	0,75

Aspectos en los que se da la articulación de las funciones universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller	Estudiantes que participaron en el seminario-taller
Promedio	1,08	0,46	2,88
Desviación estándar	2,07	0,70	3,61
Coefficiente de variación	191,43	151,85	125,66
Puntaje Z (de promedios)	-0,31	-0,81	1,12

Fuente: Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 6
Indicadores de articulación de las funciones universitarias para la formación profesional



Fuente: Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes y estudiantes que participaron en el seminario-taller
Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Un importante sector de estudiantes considera que en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje se hace posible la integración de las

funciones universitarias, pero no se puede explicar la forma como se da la articulación. El principal argumento que expresan es el estudio de información teórica, la ejecución de actividades de investigación, al final de la formación (tesis de grado) y la difusión cultural que realizan las instituciones de educación superior en el medio social. Se deduce que la comunidad universitaria tiene información teórica respecto de la necesidad de integrar las funciones sustantivas en el accionar docente-educativo, pero tiene dificultades en su operatividad, especialmente en la interacción universidad-formación profesional-necesidades sociales.

La universidad no ha dejado de ser espacio de formación académica, consecuentemente, no se ha convertido en agente socio-económico, que permita que los objetivos básicos de creación y difusión del conocimiento, se vean complementados con los valores del progreso y del bienestar de los ciudadanos. Según los datos obtenidos (véase tabla 7), la mayoría de docentes, ejerce su práctica con una visión de desarrollo orientada al ingreso per cápita o la producción de bienes; otros centran su concepción de desarrollo en la modernización del aparato productivo, con la profundización de relaciones capitalistas y neocapitalistas; y, en la ruptura de las dependencias con el aporte de la ciencia y la tecnología.

Tabla 7
Propósitos con los que el modelo pedagógico articula las funciones universitarias, en relación al desarrollo del entorno

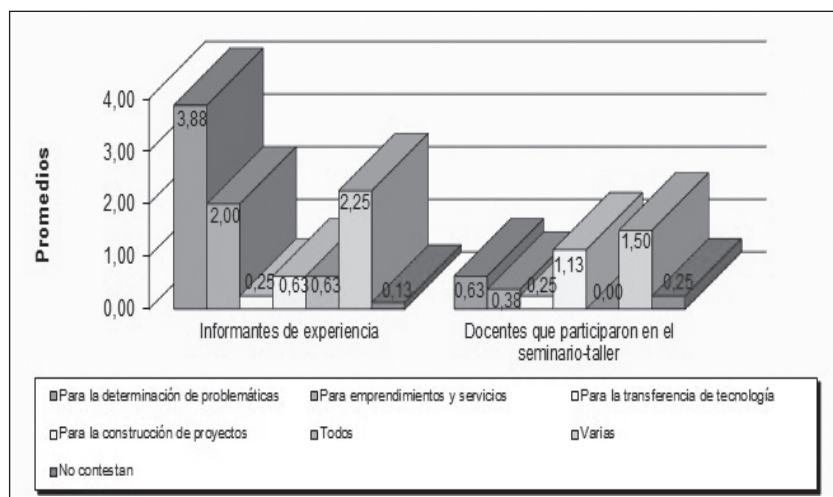
Propósitos de la articulación de las Funciones Universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller
Para la determinación de problemáticas	3,88	0,63
Para emprendimientos y servicios	2,00	0,38
Para la transferencia de tecnología	0,25	0,25
Para la construcción de proyectos	0,63	1,13
Todos	0,63	0,00

Propósitos de la articulación de las Funciones Universitarias	Informantes de experiencia	Docentes que participaron en el seminario-taller
Varias	2,25	1,50
No contestan	0,13	0,25
Promedios	1,39	0,59
Desviación Estándar	1,38	0,54
Coefficiente de Variación	98,78	91,41
Puntaje z (de promedios)	0,71	-0,71

Fuente: Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes que participaron en el seminario-taller

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 7
Indicadores del propósito de la articulación de las funciones universitarias en relación al desarrollo del entorno



Fuente: Cuestionario dirigido a directivos que participaron en el encuentro con informantes de experiencia; y, docentes que participaron en el seminario-taller

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Esta forma de pensamiento vuelve a la universidad ecuatoriana funcional y reproductorista del sistema; consumista; con ausencia de investigación y acciones concretas de interacción comunitaria; con modernizaciones reflejas del capitalismo; y, con deficiente capacidad de respuesta ante los problemas y desafíos de la inmensa mayoría del pueblo ecuatoriano que aqueja pobreza, desnutrición e inequidad social. Los propios docentes reconocen en la universidad pública la carencia casi absoluta de recursos científico-tecnológicos para un desarrollo autónomo, multilateral, armónico, ecológico y cuya producción y productividad sigan en situación de ostracismo tecno-científico.

Es importante reconocer la presencia de ciertas instituciones de educación superior que pugnan por un pensamiento universitario crítico, democrático, transformador, contestatario e innovador; que construyen el futuro deseable de modelos pedagógicos y proyectos político-educativos en donde lo sustantivo del currículo son las funciones universitarias para plantear propuestas de desarrollo como transformación, para mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos y, hacer que las profesiones cumplan con la función social a la que están llamadas (véase tabla 8).

Los modelos pedagógicos vigentes que se quedan en las cuatro paredes del aula y usan estrategias metodológicas y paradigmas tradicionales y conductistas, son obstáculos para una articulación real de las funciones en aras de aportar al desarrollo. Muy pocas instituciones se esfuerzan por implementar modelos pedagógicos de investigación y transformación de la realidad de las prácticas profesionales; con la intervención de paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en la investigación como elemento vinculante de las funciones sustantivas; y, con estrategias metodológicas que solidariamente, coadyuven a posibilitar las actividades académicas en función del eje universidad-colectividad.

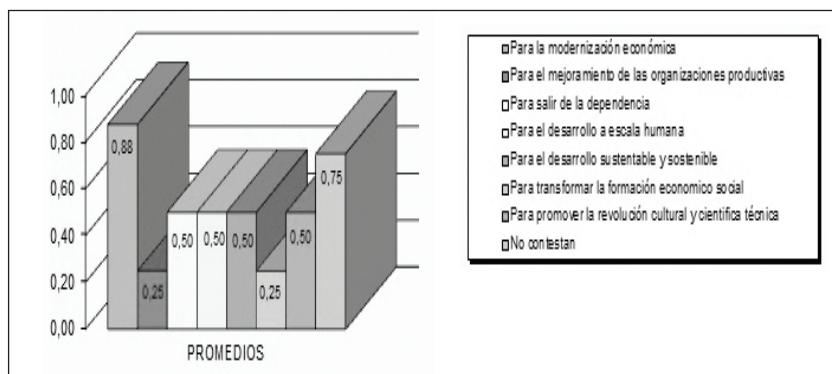
Tabla 8
Visión de desarrollo que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje

Visión de Desarrollo que orienta el pea	Promedios	Puntaje z (promedios)
Modernización económica	0,88	1,66
Mejoramiento de las organizaciones productivas	0,25	-1,23
Salir de la dependencia	0,50	-0,07
Desarrollo a escala humana	0,50	-0,07
Desarrollo sustentable y sostenible	0,50	-0,07
Transformar la formación económico social	0,25	-1,23
Promover la revolución cultural y científica técnica	0,50	-0,07
No contestan	0,75	1,09
Promedio		0,52
Desviación Estándar		0,22
Coefficiente de Variación		41,86

Fuente: Cuestionario dirigido a docentes que participaron en el seminario-taller

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Figura 8
Indicadores de la visión de desarrollo que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje



Fuente: Cuestionario dirigido a docentes que participaron en el seminario-taller

Elaboración: Nancy Mercedes Cartuche Zaruma

Discusión y conclusiones

Los modelos pedagógicos que predominan en la planificación y operatividad de la práctica docente universitaria, son de tendencia tradicional y conductista, desvinculados de la problemática de la realidad social, que al objetivarse fundamentalmente en el aula, se constituyen en obstáculos epistemológicos, ontológicos y metodológicos para integrar las funciones sustantivas de la universidad e intervenir productivamente en el desarrollo social.

Los paradigmas que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje como componente del modelo pedagógico, mayoritariamente se caracterizan por comunicar la teoría más moderna; hacer que el alumno recite el método; asumir la planificación de la asignatura con inflexibilidad; proponer el aprendizaje de la investigación mediante la inclusión de asignaturas de investigación en el currículo; ejecutar la práctica después de una elevada formación teórica, al final de las carreras, por falta de tiempo; no usar la investigación como método de aprendizaje; y, propiciar el consumo de la ciencia y tecnología e integrarla, como apéndice, para la formación teórica del estudiante.

La docencia conductista y tecnocrática se sustenta en el poder del arsenal de conocimientos que el docente domina frente a un estudiante, generalmente, considerado sin el nivel apropiado de información, inexperto y poco experimentado. En estas condiciones, el trabajo docente se circunscribe en la búsqueda de la motivación exógena y del estímulo más apropiado para lograr la atención, pasividad y receptividad del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la línea de acumulación de conocimientos. Las formas más comunes de estimulación y motivación exógena que introducen algunos docentes de la universidad pública son entrega de poligrafiados; elaboración de presentaciones en powerpoint, organizadores gráficos y, video-conferencias; se introducen también estímulos con el propósito de tener respuestas esperadas como “dar notas por ciertos trabajos”; castigar la “impuntualidad”; o, idearse

mecanismos de transmisión teórica como dictado, conferencia, consulta de información obtenida de Internet, entre otros.

Esta racionalidad instrumental, vuelve al estudiante dependiente de la autoridad e información proporcionada por el docente; limita el desarrollo de sus competencias de indagación, problematización, teorización, observación y conocimiento de la realidad para proyectar acciones de transformación. Al final de su estancia en la carrera, se da cuenta que no ha sido formado en prácticas profesionales que, para configurarse, requieren de la investigación y el trabajo laboral en el entorno.

En algunas universidades y escuelas politécnicas públicas se están implementando modelos pedagógicos fundamentados en el paradigma socio crítico, a través de los cuales se prioriza la articulación de las funciones universitarias para posibilitar las actividades académicas en función del eje universidad-colectividad; esto es, incorporar en el accionar docente los cambios trascendentales que el desarrollo de la localidad, la región y el país requieren en la época actual.

Bibliografía

- Armijos, M. et. al. (2000). *La metodología del trabajo académico grupal en el proceso enseñanza-aprendizaje en la Escuela Pedagógica de Docencia en Primaria de la Universidad Nacional de Loja. Aplicada durante el 1998-1999. Lineamientos propositivos.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador,
- Cartuche, N., Tusa, L. & Merino, W. (2010). *La práctica docente en las Universidades Públicas del País.* (Informe final de investigación). Consejo Nacional de Educación Superior-Universidad Nacional de Loja.
- Chávez Medina, N., et al. (1999). *Las concepciones educativas y la práctica docente en la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Chimborazo.*(Tesis de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa), Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

- Estupiñán, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*. Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación; los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós, 1ª edición.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia. Editorial Mc grawhill. 2da edición.
- Moreno, H. et al. (2001). *Análisis crítico de las concepciones didácticas de los docentes de la Escuela de Ingeniería en Marketing de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Silva, J. (2005). Modelos pedagógicos para el desarrollo de competencias emprendedoras e investigativas. *Revista Escuela de Administración de Negocios 048*, mayo-agosto. Bogotá-Colombia.
- Solá, N. et al. (2002). *Bajos niveles de formación en pedagogía universitaria de los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana. Lineamientos propositivos para el diseño curricular y programa operativo de la Maestría en Docencia Universitaria*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.
- Tama (1986). *Teorías del aprendizaje: enseñar a pensar*. Recuperado de <http://rosateoriasdelaprendizaje.blogspot.com/p/ensenar-pensar.html>
- Tituaña, L. (2010). “La práctica docente universitaria en el Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación”. Ponencia presentada en el Seminario-Taller Innovaciones de la Práctica Docente Universitaria, realizado en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- UNL (2007). *Fundamentos teórico-metodológicos para la planificación, ejecución y evaluación de programas de formación en el Sistema Académico Modular por Objetos de Transformación*. Programa de desarrollo del SA-MOT. Universidad Nacional de Loja, Loja-Ecuador.

TERCERA PARTE

**Formación y trabajo de los directivos
de instituciones educativas**

La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador

Eduardo Fabara Garzón¹

Antecedentes

En la educación actual existe un aforismo que dice que “Toda buena escuela está administrada por un buen director”; esta máxima parecería que se cumple de manera general en los centros educativos ecuatorianos, como lo aseguran varias de las últimas investigaciones realizadas en los diferentes países latinoamericanos, entre ellos el Ecuador.

Efectivamente el director de un centro educativo es una persona que debe cumplir múltiples responsabilidades en la organización y funcionamiento de los planteles escolares, tanto en la ejecución de los diferentes procesos pedagógicos, como en el desarrollo administrativo y en la relación con la comunidad.

El directivo institucional de la educación es la persona que representa a la entidad y por tanto, siempre es el responsable de las falencias y debilidades que se producen en el manejo de los procesos administrativos y pedagógicos y es a quien acuden todos quienes se sienten perjudicados o afectados por las medidas que toma la institución, pero en pocas

¹ Educador y consultor especializado en planificación, investigación, capacitación y evaluación de la educación. Profesor de la Universidad Andina “Simón Bolívar”. Ex-Director del Área de Educación del Convenio Andrés Bello en Bogotá-Colombia. Doctor en Educación, graduado en USA. Especialista en Planificación Educativa, París, Francia.

oportunidades es la persona a quien se le reconocen los éxitos y logros que se han producido en la entidad.

Varios organismos internacionales han iniciado en estos años estudios acerca de la situación de los directivos, por varias razones: porque se reconoce que su estilo de liderazgo y su accionar son determinantes en el mejoramiento de la calidad de los centros educativos, en segundo lugar porque en los últimos años se han producido importantes cambios en la legislación educativa, los cuales han modificado el conjunto de atribuciones y responsabilidades de los directivos y en tercer lugar, porque se hace cada vez más evidente la necesidad de contar con procesos de formación de este personal para establecer una verdadera carrera profesional.

En el Ecuador la situación cada vez se torna más crítica, porque, a los cambios que se han producido con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General, se suman todos los cambios establecidos en el nuevo modelo de Gestión que pone en práctica el Ministerio de Educación, a lo que se agregan, la falta de designación de directivos titulares en un gran porcentaje de instituciones educativas y la carencia de políticas públicas y de entidades dedicadas a la formación de este talento humano.

De manera que estudiar la situación de los directivos de la educación en el Ecuador es una necesidad imperiosa, porque, a más de reconocer la importancia de la función, es necesario hacer un diagnóstico situacional para que, tanto la sociedad nacional, como los encargados de formular y desarrollar políticas públicas en la materia conozcan la realidad de este sector de la población educativa y puedan implementar en el futuro medidas apropiadas para solucionar y superar los problemas detectados. El estudio en referencia toma en cuenta las últimas reformas puestas en vigencia a partir del año 2011 y analiza la situación sobre una base de datos elaborada en el propio Ministerio de Educación correspondiente a información estadística del año 2011-2012.

La literatura internacional en torno a la dirección escolar

En los últimos años, a raíz de los resultados de varias investigaciones realizadas, se ha producido una preocupación de carácter internacional acerca de la situación de los directores de los centros educativos, así, Michael Fullan, uno de los más destacados pedagogos del siglo XXI dice que el poder del director de escuela se da en cinco dominios:

1. Es un líder del cambio, que domina el proceso de transformación que construye la motivación de los profesores.
2. Participa como alguien que aprende para ayudar a los profesores a enfocarse en el mejoramiento.
3. Establece un fuerte enfoque instruccional para la escuela.
4. Ayuda a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
5. Participa en redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas y contribuyendo al mejoramiento del sistema (Weinstein y Muñoz, editores, 2012: 5).

Las investigaciones más importantes sobre el tema son: el Informe MacKinsey, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, los estudios realizados por José Weinstein y Gonzalo Muñoz en Chile, los trabajos efectuados en España y América Latina por Javier Murillo en los últimos años. En el Ecuador el Ministerio de Educación ha mostrado su preocupación por contar con un perfil profesional que identifique el trabajo y las principales funciones, responsabilidades y atribuciones del director.

Las investigaciones antes mencionadas dan cuenta de varios factores que se deberían considerar en la formación y designación de directivos institucionales de educación, en síntesis estos serían:

- El estilo de la dirección está entre los factores que más influyen en el desarrollo de la calidad de un centro educativo, que debe ser participativo, centrado en lo pedagógico antes que en lo ad-

ministrativo y con una gran capacidad de liderazgo.

- Según la Investigación sobre Eficacia Escolar, ni la edad, ni la formación, ni la antigüedad en el cargo, influyen de manera decisiva en los logros del aprendizaje, cuanto la capacidad de liderazgo pedagógico del directivo (Murillo et al., 2007: 202).
- La participación del directivo es una pieza clave para la obtención de un clima favorable para el aprendizaje, así como para la formación de equipos de trabajo que ayuden en el proceso de desarrollo institucional.
- El directivo del plantel aparece como una persona con un gran compromiso frente al destino del centro educativo y con una buena capacidad técnica para abordar los aspectos de carácter pedagógico.

En las más importantes investigaciones de carácter educativo de los últimos años, a más de reconocer lo mucho que está por hacerse en esta materia en América Latina, se insiste en varios aspectos que tienen que ver con el liderazgo que ejercen los directivos institucionales; en síntesis se podría mencionar que:

- Reconocen el valor del liderazgo pedagógico que deben poseer quienes dirigen un centro educativo.
- Aprecian en alto grado la existencia de un liderazgo compartido y flexible que permita la participación de todos en el desarrollo de la institución.
- Ponen mucho énfasis en los procesos de formación, reclutamiento, selección y contratación de los directivos.
- Promueven la configuración de una carrera profesional que atienda la formación inicial, la formación continua, el desarrollo profesional y el establecimiento de incentivos para el ejercicio de la dirección.
- Se preocupan de las funciones, atribuciones y responsabilidades que deben tener los directores en el desempeño de su función.

- Ponen énfasis en la distribución del tiempo de los directivos institucionales, considerando que la atención a los problemas pedagógicos debe tener una mayor dedicación.
- Apoyan la conformación de redes de planteles para asegurar una interacción con sus pares y con las autoridades de los distritos locales, regionales y nacionales.

Características de la investigación realizada en el Ecuador

A mediados del año 2013 la UNESCO solicitó al autor de este trabajo, realizar un estudio acerca de la situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador, el mismo que forma parte de una investigación internacional que se llevaba a cabo en varios países de América Latina; con dicha oportunidad se buscó toda la información existente en esta materia, constatando que lo que había era muy poco acerca del tema, a pesar de que todos los que se refieren al aspecto educativo siempre tienen en cuenta el trabajo del director, sin embargo, hasta el momento no se han llevado a cabo investigaciones o estudios acerca de esta figura fundamental en el sistema educativo nacional.

El Ministerio de Educación proporcionó el Archivo Maestro de Instituciones Educativas del año 2011 - 2012 (Educación, 2012), en cuya información constan algunos datos de los directivos, como: nombre completo, función que desempeña y titularidad del cargo, a más de las características de cada centro educativo, los que fueron de mucha utilidad para conocer algunas situaciones específicas.

Posteriormente se revisó la información que había recolectado la UNESCO con motivo de la elaboración del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) realizado por el Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008), en el cual tuvo la oportunidad de obtener información de 2580 directores de establecimientos de Educación Básica de 16 países de América Latina, de los que 172 correspondieron al Ecuador. Los datos obtenidos por el SERCE fueron: sexo y edad de los directores, años de experiencia, estudios realizados, funciones

que desempeñan, distribución del tiempo de trabajo y niveles de satisfacción con su trabajo y con sus relaciones laborales (LLECE, 2008).

También, es necesario recordar que entre los años 2008 y 2013 se expidieron importantes disposiciones que cambiaron la normativa de la educación nacional, así, en el año 2008 se aprobó la nueva Constitución de la República del Ecuador (Ecuador, 2008), en el 2011 se expidió la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (Educación, 2011), en el 2012 se aprobaron los Estándares de Calidad Educativa, entre los cuales están los Estándares de la Gestión Directiva (Estándares Educación, 2012) y el Reglamento de la Ley de Educación Intercultural (Educación, 2012). En el año 2013 se emitió la Normativa para la Designación de directivos (Normativa, 2013); todos estos instrumentos han sido estudiados, especialmente en los artículos que hacen referencia a la selección y reclutamiento de los directivos, así como al trabajo, funciones, responsabilidades y atribuciones que tienen estos en el desempeño de su labor.

Sin embargo, el trabajo no hubiera sido completo sino se contaba con los criterios y opiniones de los rectores y directores en ejercicio, para cumplir con dicho propósito se realizaron entrevistas a cuatro rectores de colegios y siete directores de establecimientos fiscales de Educación General Básica de Quito y Guayaquil, los mismos que ofrecieron sus opiniones y criterios en torno las funciones y responsabilidades establecidas en las nuevas disposiciones legales y reglamentarias y sus apreciaciones en torno a los estándares de calidad aprobados por el Ministerio de Educación, particularmente acerca de los estándares de gestión directiva.

El presente estudio es parte del documento elaborado por el autor con el título: “Los Directivos de las Instituciones Educativas. Situación en el Ecuador” (Fabara, 2014).

Las condiciones de los actuales directivos

¿Cuántos directores de escuela y rectores de colegios existen en el país?

Es necesario para el sistema educativo conocer el número de directores de escuela y de rectores de los colegios existen en el país, dicha información es básica para establecer los mecanismos adecuados para una formación inicial de los futuros directores y rectores, así como para la formación permanente que requieren aquellos que se encuentran actualmente en ejercicio de su función y para la asesoría y evaluación correspondientes.

Según el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) que mantiene el Ministerio de Educación, en el año 2011-2012 se contabilizó 20 827 directores de instituciones de Educación Inicial y Básica y 4 175 rectores de colegios.

En tanto que en los colegios que tienen Educación Básica y Bachillerato, a más de los 4 175 rectores, existen 4 140 vicerrectores, que tienen también una función directiva.

Según estas referencias estadísticas, en el año 2011-2012 trabajaron en los centros educativos del país: 29 142 directivos institucionales de educación, de los cuales, el 71,47% eran directores de Educación Inicial y/o Básica, el 14,33% rectores de colegios y el 14,21% restante eran vicerrectores de esos planteles.

¿Cuántas mujeres y cuántos varones son directivos de educación?

Tradicionalmente la docencia ha sido más demandada por las mujeres, al punto que un 67% de los miembros del magisterio nacional son de ese sexo, sin embargo, en el caso de los directores, un 37,80% son varones, lo que significa que aunque hay una predominancia de las mujeres en el ejercicio de la dirección, los hombres tienen alguna oportunidad mejor que las mujeres de llegar a los puestos directivos en educación.

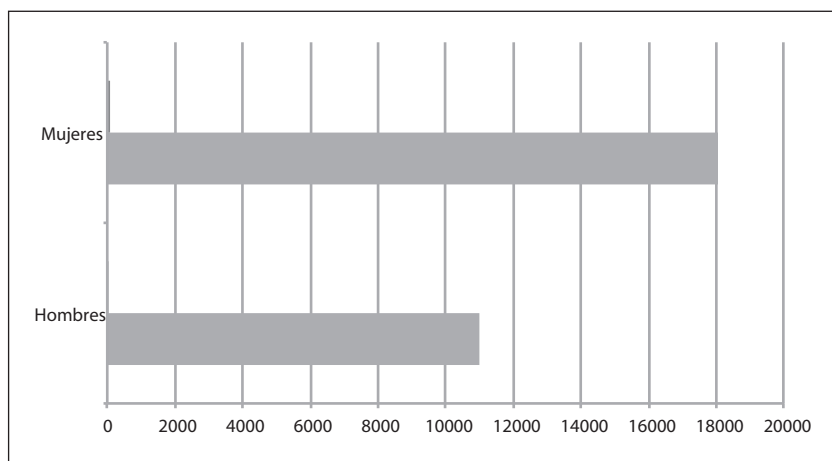
Tabla 1
Directivos por sexo (2011- 2012)

Directivos por sexo	Hombres	Mujeres	Total
Directivos Educación	10 978	18 064	29 142
%	37,80	62,20	100,00

Fuente: AMIE

Elaboración: EFG

Figura 1



Fuente: AMIE

Elaboración: EFG

¿Qué estudios han efectuado los directivos de educación?

Al revisar los títulos de los actuales directivos en educación se encuentra que cerca de un 60% tiene formación de carácter universitaria, (53% son licenciados en educación y 5% tienen cuarto nivel) aunque según la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural para poder desempeñar el cargo de directores todos deberían tener títulos de Cuarto

nivel, el hecho de que actualmente menos de un 5% posea esta formación plantea varios problemas de formación. Del resto de directivos, un 20% tiene formación docente no universitaria que la ofrecen los ISPED, aún subsiste un 11% de bachilleres en educación y 7% con otros títulos no docentes, como los de bachilleres no docentes, agrónomos, abogados, ingenieros, médicos y de otras profesiones.

El panorama anteriormente descrito implicaría la necesidad de un sostenido proceso de capacitación por parte del Ministerio de Educación, puesto que tendrá que formar a casi toda la población de directivos institucionales; sin duda este es un trabajo que debe ejecutarlo en los próximos años el propio Ministerio del Ramo en asociación con la Universidad Nacional de Educación y otras universidades del país.

¿Cuál es la edad de los directivos?

No existen datos nacionales acerca de la edad de los directivos de educación en el Ecuador, esta información también es muy interesante, puesto que permitiría planificar con mayor precisión las acciones relacionadas con la formación permanente, así como la asesoría que deben recibir los titulares de esta función; a más de las políticas de recambio generacional que se deben implementar. El único dato que se ha podido localizar en cuanto a la edad de los directivos de educación proviene de la UNESCO. A partir de las cifras obtenidas en el LLECE (2008) se contó con una información de la edad de 172 directores de educación primaria, que fueron encuestados en el año 2008 en dicho operativo.

El promedio de edad de los directores de la indicada muestra fue de 49,6 años, si se pudiera generalizar se diría que los directores de escuela en el Ecuador tenían a ese año un promedio de cincuenta años de edad. Sin embargo, surgen algunos datos interesantes, como: los directores de la zona rural son 8 años más jóvenes (46 años) que los de la zona urbana (54,7); lo cual demuestra que para acceder a un cargo de dirección es mucho más difícil hacerlo en la zona urbana, antes que en la rural. Esta información se explicaría porque debido a las difíciles con-

diciones de trabajo en la zona rural la deserción de profesores es mayor que en la urbana y por tanto, quienes se mantienen en el lugar tienen posibilidades de llegar más pronto a la dirección que en la zona urbana.

También existe una importante diferencia (5 años) en la edad de los directivos de la escuela urbana pública (54,7) en comparación con la edad de los directores de la escuela urbana privada (49,1); lo cual pueda significar que es mucho más difícil llegar a ser director de una escuela urbana pública antes que de la privada.

¿Cuál es la experiencia docente de los directivos?

El promedio de años de experiencia como directores de escuela de este grupo es de 13,2 años, siendo los directores de las escuelas públicas urbanas, los que tienen una mayor experiencia en años, (15,8); en tanto que los directores de las escuelas de la zona rural son los que menos experiencia como directores tienen, 11,6 años. Si se une con la información relacionada con la edad se podría deducir que un director de escuela en general es designado cuando tiene 36 años, pero para las escuelas públicas urbanas se los designa a los 39 años y en la zona rural a los 35. Si también se une con la experiencia docente, considerando que comienzan a trabajar cuando tienen 20 años, se puede inferir que para ser designado director de una escuela rural se requiere al menos 15 años de servicio docente y para la escuela urbana 19.

La diferencia anterior surge de la mayor cantidad de aspirantes que siempre se presentan para las escuelas de la zona urbana, en tanto que en las escuelas rurales hay siempre menos candidatos a ocupar esas plazas.

También la UNESCO averiguó la experiencia que tenían como directores en ese centro educativo, habiéndose obtenido los siguientes datos: (Weinstein, 2012: 23).

Los directores de las escuelas públicas urbanas son quienes tienen mayor experiencia como directores de los centros educativos en los que se aplicó la encuesta, con 14,1 años; muy superior a los directores

de las escuelas rurales, que tienen 10,6 años y los de las escuelas urbanas privadas que tienen 11,4 años. Con lo que puede afirmarse que una vez que los directores fueron designados, pueden permanecer en los mismos centros educativos durante muchos años, a veces hasta su jubilación. Las investigaciones internacionales han demostrado que una permanencia prolongada en el mismo cargo, puede ser perjudicial para el centro educativo, puesto que se centralizan mucho las decisiones y los cambios esperados ya no se producen con la misma celeridad e interés que puede tener el director nuevo. Esta situación ha cambiado con las disposiciones constantes en la nueva Ley de Educación Intercultural que establecen un período fijo para el ejercicio de la dirección en los planteles públicos.

¿Cómo distribuyen su tiempo los directivos?

Una de las informaciones necesarias para realizar el estudio acerca de los directores escolares es el de conocer la distribución horaria que tienen, puesto que su mayor o menor destinación del tiempo a favor de la dirección es la que puede marcar la diferencia en la calidad de los centros educativos. De la información obtenida se conoce que más del 70% de los directivos tienen carga horaria, lo que significa que comparten sus obligaciones como responsables de la institución educativa con las horas de clase, que pueden ser desde cuatro horas semanales, hasta más de veinte que normalmente dicta un profesor común. A la fecha de la información obtenida todavía no estaba en vigencia la disposición sobre la regulación del tiempo de los directores que consta en la actual Ley de Educación Intercultural, de manera que estas cifras corresponden a las disposiciones anteriores.

De la información anterior se deduce que el porcentaje de directores, rectores y vicerrectores encargados que tienen carga horaria es mayor que el de los titulares con esa misma responsabilidad y la razón es que en la mayor parte de veces que se produce el encargo de la función directiva, debido a la falta de personal, el encargado no es liberado de sus anteriores responsabilidades, por lo que debe cumplir con ese doble

papel, el de profesor de un grado o una asignatura y el de directivo institucional, lo cual puede significar un debilitamiento de las dos funciones, particularmente de la que corresponde a la dirección.

¿Cuántos directivos son titulares y cuántos encargados?

Normalmente todos los directivos institucionales deben ser los titulares de su función, pero acontece que debido a las renunciaciones por separación, jubilación, enfermedad, cambio de establecimiento o de función, se producen los encargos.

En el Ecuador, el número de encargados es excesivo, de cada cuatro directivos, uno es encargado, lo que significa que en un alto porcentaje de instituciones educativas no se cuenta con el titular de la función sino con un encargado; esta situación provoca una serie de complicaciones, en primer lugar de que no siempre el encargado afronta los problemas más difíciles de resolver, porque piensa que cuando llegue el titular será él quien tenga la responsabilidad de asumirlos, pero muchas veces se observa que esos problemas se agrandan y cada vez su solución de vuelve más compleja y difícil. Es frecuente que el director encargado tenga muchas dificultades para tomar decisiones, aunque lo correcto es buscar el asesoramiento de otros, como algunos lo hacen, no siempre las decisiones que se toman son las más acertadas. En otras ocasiones, el encargado, que se siente “un profesor más” tiene temor de tomar medidas drásticas o correctivas contra el personal porque sabe que pronto regresará a su cargo habitual y sus compañeros no se sentirán a gusto con él.

La falta de designación oportuna de los titulares también provoca el que se tenga que cambiar varias veces de encargados, porque muchos de ellos por su falta de formación y experiencia “se queman” y obligan a que la autoridad respectiva se vea en el caso de buscar a un segundo y a veces tercer encargado, ninguno de los cuales cumple a cabalidad con su responsabilidad ya que sabe que es temporal.

¿A qué tareas directivas dedican su tiempo los directores?

Normalmente todos los directores de escuela deberían dedicarse a tiempo completo a la función de dirección, pero esto no es así en todos los casos, debido a que tienen que cumplir con otras actividades simultáneas, como dictar clases o atender grados y cursos como docentes, especialmente en las escuelas con un reducido número de estudiantes. En el Ecuador esto acontece particularmente en las escuelas públicas de la zona rural, en las que el director debe dictar clases y hacerse cargo de uno o varios grados como lo hacen los profesores. En el caso de estos directores de la zona rural, más de un 40% del tiempo lo dedican a estas y otras actividades diferentes a las de la dirección.

También los directores de las escuelas públicas urbanas deben cumplir con otras obligaciones, aunque en menor proporción que los de las escuelas rurales; eso significa que un 30% del tiempo de estos directores lo dedican a actividades ajenas al desempeño como principales del establecimiento educativo.

En las escuelas urbanas privadas es donde se respeta mayormente el tiempo del director para el ejercicio de sus funciones, puesto que los directores de este sector dicen que un 83,3% de su tiempo lo dedican para ejercer la dirección de la escuela.

Distribución del tiempo dedicado a tareas directivas por los directores de escuelas primarias: para analizar este factor se han considerado las tareas administrativas, el liderazgo pedagógico, la supervisión, evaluación y orientación a los profesores, las relaciones públicas, la búsqueda de recursos para la escuela, la suscripción de convenios y acuerdos con otras entidades, las actividades de desarrollo profesional del propio director, de los docentes y miembros de la planta administrativa y otras actividades.

Tradicionalmente se ha visto el trabajo del director de una escuela, como un trabajo eminentemente administrativo, antes que pedagógico-

gico, además, por las disposiciones constantes en las leyes y reglamentos y las responsabilidades que están fijadas en estas regulaciones, el director ha dedicado más tiempo a las actividades administrativas, pero en desmedro de la responsabilidad que debe cumplir como líder pedagógico del establecimiento.

Según los datos obtenidos por el SERCE (2008), (LLECE, 2008) los directores encuestados dicen que una cuarta parte de su tiempo lo dedican a las tareas netamente administrativas, pero si a ello se suman otras tareas, como el ejercicio de las relaciones públicas, la búsqueda de recursos para la escuela y otras actividades, se demuestra que más de un 60% del tiempo del director está destinado al trabajo burocrático.

En contraposición, las actividades relacionadas con el ejercicio del liderazgo pedagógico, la supervisión, evaluación y orientación a los profesores y las actividades de desarrollo profesional de los docentes y administrativos ocupan un lugar secundario, con algo más del 30% del tiempo de dedicación.

¿Cuál es el grado de satisfacción de los directivos con su trabajo?

Al establecer el grado de satisfacción que tienen los directores con su trabajo se puede mencionar que no están satisfechos con su salario, este obedece a los bajos sueldos que reciben los directores, a la falta de incentivos económicos para el desempeño de esta función y al escaso reconocimiento social y financiero que tradicionalmente ha tenido el magisterio en el Ecuador y en particular quienes ejercen los cargos directivos en educación.

Muy por el contrario, los directores se dicen estar muy satisfechos de su relación con los estudiantes (3,69/4) altamente satisfechos de su relación con los profesores, (3,50/4) muy satisfechos de su relación con los padres de familia y representantes de los estudiantes, (3,41/4) e igualmente muy satisfechos de su relación con las autoridades educativas de fuera del establecimiento, (3,38/4). En promedio el nivel de

satisfacción de los directores con su trabajo es de 3,21/4, lo que significa un nivel aceptable.

¿Cuáles son los estándares de desempeño directivo?

Según el Ministerio de Educación: “Los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad” (Estándares Educación, 2012).

Los estándares de calidad tienen múltiples propósitos: en primer lugar están diseñados para orientar la acción de los diferentes miembros del sistema educativo, luego, se constituyen en referentes para las actividades de evaluación y finalmente sirven para establecer los criterios de formación inicial y permanente de los docentes.

Los estándares de desempeño profesional directivo están diseñados para orientar el desempeño de los directivos institucionales en el liderazgo y gestión de las instituciones educativas, por tanto, hacen referencia a estos aspectos, así como al talento humano, a los recursos, al clima organizacional y a la convivencia escolar; “para asegurar su influencia efectiva en el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes en las instituciones educativas a su cargo. Los Estándares de Desempeño Profesional Directivo describen las acciones indispensables para optimizar la labor que el Director o Rector y el Subdirector y Vicerrector deben realizar” (Estándares Educación, 2012).

Estos estándares:

Están planteados dentro del marco del Buen Vivir; respetan las diversidades culturales de los pueblos, las etnias y las nacionalidades; aseguran la aplicación de procesos y prácticas institucionales inclusivas; contribuyen al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, y vigilan el cumplimiento de los lineamientos y

disposiciones establecidos por el Ministerio de Educación (Estándares Educación, 2012).

Tienen cuatro dimensiones, que son: Planificación Estratégica, Gestión Pedagógica, Gestión del talento humano y Promoción de la cultura de paz y convivencia.

¿Cuáles son las funciones, responsabilidades y atribuciones de los directivos de educación?

En el Artículo N° 44 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural constan 21 numerales en los que se establecen los deberes y atribuciones que tiene el Director o Rector del plantel educativo (Educación. 2012. Registro Oficial N° 754).

Estos se pueden clasificar en catorce atribuciones o deberes de carácter administrativo, cinco pedagógicos y dos de carácter general. De lo anterior se puede deducir que la mayor parte del tiempo que debe disponer el directivo se concentra en la realización de actividades administrativas, dejando a un lado las de carácter pedagógico, que en este caso son las más recomendadas por los organismos internacionales, como por los diferentes estudios que se han llevado a cabo en otros países.

Comentarios

Recapitulando se podría afirmar que en el Ecuador en el año 2011-2012 trabajaron alrededor de 30 000 directores de centros educativos, de los cuales, las tres cuartas partes pertenecían al Estado y el resto eran directores de las instituciones privadas.

De esos 30 000 directivos, cerca de 21 000 eran directores de establecimientos de Educación Inicial o Educación General Básica y algo más de 8 000 eran rectores y vicerrectores de los colegios

Por cada diez directivos de educación, seis son mujeres y cuatro varones; así mismo, seis tienen títulos universitarios para el ejercicio de

la docencia y los cuatro restantes no lo tienen. Apenas un 5% posee un título de cuarto nivel, que es lo que exige actualmente la Ley Orgánica de Educación Intercultural para el ejercicio de la dirección.

Los directores tienen un promedio de cincuenta años de edad, diferenciándose los que trabajan en las escuelas públicas urbanas, que generalmente son cinco años mayores que los de otros sectores. Los más jóvenes son los directores de las escuelas rurales, que tienen un promedio de 46 años. También tienen un promedio de trece años como directores de escuela, lo que significa que la edad promedio para su designación es de 36 años; lo que representa, al menos contar con 15 años de servicio docente, para ser elegido director de una escuela.

Menos de un 30% de los directivos están liberados de la carga horaria, lo que significa que más del 70% tiene la obligación de dictar horas de clase en los respectivos grados y cursos, este puede ser un problema grave si el número de horas es alto (entre 15 y 20 horas), pero es manejable si el número es limitado; también depende del número de estudiantes, porque si es un plantel pequeño es compatible desempeñar las dos funciones de manera simultánea, pero con un buen número de estudiantes y de profesores resulta difícil desarrollar una buena administración educativa y dictar clases de manera simultánea.

El número de directivos encargados de las funciones en el Ecuador es excesivamente alto, pero lamentablemente los encargos no son tan temporales, como puede acontecer en otras áreas o en otros países, muchas veces el encargo se prolonga por varios años, lo que afecta el desarrollo normal de la institución e influye en la calidad de los resultados escolares.

Uno de los mayores problemas que tiene el sistema educativo ecuatoriano es la falta de un programa permanente de formación de los directivos institucionales, en el que se privilegien el desarrollo de la capacidad de liderazgo pedagógico de parte quienes asumirán posteriormente la conducción de los centros educativos.

Si bien se reconoce el interés que ha puesto el Ministerio de Educación al haber iniciado un programa de inducción para nuevos directivos, así como ha planteado un programa de formación continua; la experiencia de los sistemas educativos con mejores resultados demuestra que la formación inicial de directivos debe ser un programa prioritario dentro de las políticas públicas de un sistema educativo.

Se espera que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) tome bajo su responsabilidad el trabajo de la formación de los líderes que requiere la educación del país para su mejor desarrollo.

La expedición de la normativa para elegir y efectuar los concursos de merecimientos para los cargos directivos del sector fiscal merece un análisis positivo, puesto que demuestra la interés del Ministerio de Educación por mejorar los procesos de selección de este personal, posiblemente por la preocupación de muchas designaciones que en el pasado no respondieron a criterios profesionales ni de justicia con personas que estaban preparadas para el ejercicio de esta función y nunca fueron elegidos, en tanto que otros que desempeñaron funciones con muchas deficiencias en la gestión pública.

A veces la designación de los directivos institucionales estaba salpicada de actos de corrupción, puesto que era parte del botín político del partido de turno, también porque obedecía al pago de favores personales y en ocasiones tenía un costo monetario.

Por otra parte, se reconoce la importancia de lograr una buena designación de directivos, puesto que ellos con su desempeño juegan un papel preponderante en el desarrollo de una educación de calidad.

Un tema pendiente en la legislación nacional es el relacionado con la creación de una verdadera carrera para los directivos, mediante la emisión de disposiciones específicas que permitan que quienes se forman en los procesos de administración, gestión, gerencia social, planificación y otras áreas del manejo de establecimientos puedan, en primer

lugar, desempeñarse en estas funciones y luego ir escalando posiciones dentro del mismo campo para que las entidades se beneficien de su formación y experiencia.

Pero además, se requiere la conformación de redes sociales, que hagan posible el intercambio de experiencias en el manejo administrativo y pedagógico, así como el reconocimiento y defensa de sus integrantes en los casos de dificultades.

El desarrollo de los procesos establecidos en los estándares de gestión directiva que plantea el Ministerio de Educación implica un alto perfil profesional, es decir, contar con una persona con múltiples competencias laborales, pedagógicas y sociales, así como con una gran formación pedagógica y una personalidad muy bien formada. Aunque esto sea difícil de alcanzar en un primer momento, hay que pensar que este es un ideal al que hay que llegar algún día. Es conveniente plantear algunas contradicciones que se encuentran entre las funciones y responsabilidades del directivo y las exigencias de los estándares, las primeras tienen una visión más administrativa, en tanto las segundas tienen una visión más pedagógica.

Conclusiones y recomendaciones

Uno de los aspectos de mayor importancia es el relacionado con la formación de los directivos institucionales, tanto la Universidad Nacional de Educación, como las otras universidades y demás centros de educación superior que tengan relación con la formación de docentes deben emprender la difícil, pero indispensable tarea de la formación de directivos, mediante la organización de programas específicos que aseguren un buen perfil profesional. Se requiere que el futuro director:

- Conozca las nuevas teorías de la educación, los procesos de calidad, equidad y pertinencia educativa.
- Sepa manejar adecuadamente el desarrollo curricular.

- Sea capaz de planificar y liderar la ejecución del proyecto educativo institucional y el manual de convivencia.
- Posea una buena formación de las metodologías de la enseñanza- aprendizaje.
- Disponga de herramientas necesarias para observar y evaluar las clases y los instrumentos de planificación didáctica y evaluación de los aprendizajes.
- Conozca el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y los recursos audiovisuales.
- Maneje adecuadamente las relaciones humanas y la dinámica de grupos.
- posicione a la escuela como una organización que aprende.
- Desarrolle un buen manejo de relaciones con la comunidad.
- Conozca los procesos administrativos, financieros y legales.
- Tenga capacidad para rendir cuentas y ofrecer información a los usuarios de los servicios que ofrece la entidad educativa.

La legislación nacional debe prever la organización de una carrera para los directivos, la cual debería considerar los siguientes elementos:

- La asignación de un salario diferenciado que sea atractivo para los aspirantes, de modo que represente un porcentaje igual o superior al 50% del salario que usualmente reciben los docentes que no tienen las responsabilidades que ha asumido el directivo. Con esta medida se podría atraer a muchos talentos que existen en el magisterio nacional y que no han optado por esta posición debido a la mínima diferencia de salarios que existe en los actuales momentos.
- La posibilidad de que después de terminado su período como directivo institucional pueda optar por otras posiciones dentro del sistema educativo, como asesor, auditor, director distrital o funcionario del Ministerio de Educación, siempre que las evaluaciones hayan sido positivas y que la comunidad educativa reconozca el trabajo realizado.

- La incorporación de estímulos profesionales, como incentivos económicos, posibilidades de asistencia a eventos de capacitación, a pasantías para visitar otras experiencias, de manera que pueda crecer profesionalmente utilizando las posibilidades que ofrece el sistema.
- La creación de oportunidades para que profesionales que se han jubilado puedan brindar sus conocimientos al sistema, constituyéndose en tutores de directores noveles, asesores honorarios y consejeros profesionales.
- La función del director debe concentrarse más en el desarrollo del liderazgo pedagógico antes que en los procesos administrativos y en las relaciones con el medio externo. Las mejores experiencias de los procesos exitosos que se han producido en el mundo dan cuenta de que es el liderazgo pedagógico del director el que da lugar a buenos resultados escolares por parte de los estudiantes; la principal razón es que el trabajo del director a favor de los procesos formativos es el que permite que tanto los docentes, como los estudiantes se comprometan con la tarea de los aprendizajes y alcancen mejores resultados.
- Toda institución educativa debe contar con un cuerpo directivo titular, no debería haber tantos directivos encargados, los encargos deben ser muy temporales, solamente el tiempo que demanda la designación del nuevo titular. Por ejemplo, un encargado no puede estar más de tres meses y la responsabilidad de la designación debe correr a cargo de la autoridad nominadora. Es decir, si esta se demora más del tiempo requerido debería recibir una sanción administrativa.
- Los directivos institucionales deben dedicar todo su tiempo al desempeño de la función, si bien en los centros educativos con pocos estudiantes deben tener la responsabilidad de ciertas horas de clase, en la mayor parte de planteles la tarea primordial es la de la conducción del centro educativo, particularmente en el aspectos pedagógico y social.

- Son positivas las acciones que ha emprendido el Ministerio de Educación, al haber establecido varias disposiciones legales y reglamentarias relativas al desempeño de los directivos, como, la creación de estándares de desempeño directivo, las nuevas funciones, la normatividad para la designación, los procesos de inducción y formación continua; pero es necesario complementarlas con las que corresponden a la formación inicial y al establecimiento de una carrera para el directivo.

Bibliografía

- Educación (2011). “Ley Orgánica de Educación Intercultural” Órgano del Gobierno del Ecuador. Quito, Ecuador. Registro Oficial N° 417.
- _____(2012). “Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural” Órgano del Gobierno. Quito, Ecuador. Registro Oficial N° 754.
- Estándares Educación (2012). “Estándares de Calidad de la Educación”. Ministerio de Educación. Quito, Ecuador. www.educacion.gob.ec
- Fabara Garzón, Eduardo (2014). *Los directivos de las instituciones educativas. Situación en el Ecuador*. Quito: Artes Gráficas Silva.
- Ministerio de Educación (2012). Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) 2011- 2012. Quito, Ecuador. www.educacion.gob.ec
- _____(2013). “Normativa para llenar las vacantes a cargos directivos” Quito, Ecuador. www.educacion.gob.ec
- Murillo Torrecilla, Javier et al. (2007). “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar”. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- UNESCO (2006). “Condiciones de Trabajo y Salud Docente” Estudio de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago, Chile. Excelprint Editores.
- LLECE, UNESCO (2008). “Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)”. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile.
- Weinstein, José y Muñoz, Gonzalo, editores (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.

Una experiencia de elaboración participativa de perfiles de directivos de instituciones educativas públicas

Luciano Mogollón¹

Antecedentes

El Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) del Reino de Bélgica, implementaron el ‘Programa Escuelas Gestoras del Cambio’ 2008-2013 como aporte a la realización de las políticas 6 y 7 del Plan Decenal de Educación, con un enfoque centrado en la escuela como parte de una comunidad de aprendizaje y punto de llegada del sistema educativo. Con este motivo, con fecha 20 de mayo 2008 se firmó el Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre los mencionados socios.

Para fortalecer las políticas del Plan Decenal, sobre todo la 6 y 7, referidas al mejoramiento de la calidad de la educación y al mejoramiento docente, el Programa Escuelas Gestoras del Cambio contribuyó con asistencia técnica especializada y propuestas de acompañamiento, según los requerimientos de diversos programas y proyectos que desarrolló el Ministerio de Educación. En el año 2013 la VVOB estableció acuerdos de asistencia técnica con la Subsecretaría de Desarrollo Profe-

¹ Educador. Profesor Universitario. Investigador. Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad Biología y Química y estudios de Doctorado en Biología. Universidad Central del Ecuador. Maestría en gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. Universidad Central del Ecuador.

sional, relativos al fortalecimiento de la línea de formación de directivos de instituciones educativas.

Dentro este marco, la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo presentó a VVOB la solicitud de apoyo técnico inmediato para la construcción de perfiles de directivos, específicamente del director o rector de instituciones educativas, para cumplir el objetivo de dar sustento a la convocatoria a concurso de directivos.

La VVOB que tiene con una metodología validada para la construcción de perfiles, elaboró un plan para desarrollar acciones que permita la construcción del perfil de directivos de instituciones educativas, a partir de los insumos legales, normativos y técnicos con los que cuenta el Ministerio de Educación.

Así se desarrollaron reuniones técnicas y talleres para las distintas etapas que contempla la metodología asumida.

El rol directivo en las instituciones educativas públicas en el Ecuador

El Estado ecuatoriano está empeñado en generar un cambio profundo en la estructura y funcionamiento del sistema educativo nacional que se evidencia, entre otras cosas, por el restablecimiento de su rectoría, la vigencia de un nuevo modelo de gestión educativa que acerca a los usuarios a los servicios educativos, la promoción de la participación ciudadana en la gestión educativa, la focalización de la responsabilidad de la calidad de la educación en las instituciones educativas y sus actores, la superación de los marcos de discriminación y exclusión partiendo de la valoración y respeto a la diversidad cultural, la superación de prácticas escolares tradicionales que ya no tienen valor, la posibilidad de acceso con las mismas oportunidades para la formación mediante el Bachillerato General Unificado, el replanteamiento de la carrera docente pública y la selección para los cargos por méritos y oposición.

Estos cambios que centran la responsabilidad de la calidad y equidad de la educación en las instituciones educativas y sus actores, implica una ruptura en la dinámica de las interrelaciones entre los distintos niveles del sistema. Las responsabilidades establecidas en el marco legal son: (a) a la planta central del Ministerio de Educación, instituir estándares de calidad educativa como descriptores de los logros esperados en los actores e instituciones educativas; (b) al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), evaluar, sobre la base de los estándares, los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los profesionales de la educación; (c) a los establecimientos educativos, autoevaluarse y crear planes de mejora para alcanzar los estándares de calidad educativa, (d) a los asesores educativos, orientar la gestión institucional de cada institución educativa hacia el cumplimiento de los estándares; y, a los auditores educativos, realizar la evaluación externa de las instituciones educativas, con relación a los estándares de calidad educativa.

Esta responsabilidad de los planteles sobre la calidad del servicio educativo tiene como marco un nuevo modelo de gestión educativa configurado en cuatro niveles: uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada (zonas, distritos y circuitos educativos). El nuevo modelo de gestión educativa implica que el nivel central tiene la potestad de crear políticas públicas que deben ser implementadas por los niveles desconcentrados. Esta desconcentración tiene, entre otros, por objeto racionalizar y reorganizar la oferta educativa para garantizar servicios educativos completos y pertinentes en cada circuito. El circuito educativo intercultural y/o bilingüe, se define en la ley como “un conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales”. También se puntualiza que las instituciones que conforman el circuito, están vinculadas a una sede administrativa para la planificación y ejecución presupuestaria. Esto implica que parte de la gestión administrativa de los planteles educativos se desplace desde la dirección de las instituciones hacia un administra-

dor del circuito y que el directivo asuma, con más énfasis, la responsabilidad de garantizar, en el establecimiento, la centralidad del sujeto que aprende y, por consiguiente, la calidad del servicio educativo que oferta.

Este nuevo enfoque de direccionar el rol directivo hacia la calidad de los aprendizajes, significa que, como primera autoridad, asume la función de asesor cercano al equipo docente. Esto es particularmente importante en instituciones educativas de menos de quinientos estudiantes en donde solamente hay un director o rector. Para los planteles con mayor número de estudiantes se conforma un equipo directivo del cual el director o rector ejerce el liderazgo.

De acuerdo con el Art. 109 de la LOEI, los cargos directivos en las instituciones educativas son: rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores y subinspectores y, con este antecedente, son elementos del equipo directivo del plantel. La conformación de un equipo directivo supone la división de funciones con la consideración de que siempre la responsabilidad es del rector o director del plantel. Formar un equipo directivo tiene sentido si el aporte personal de cada uno de sus elementos contribuye al cumplimiento de la misión institucional y a acercarse cada vez más a su visión. El funcionamiento en equipo implica que todos comparten y asumen una direccionalidad en la gestión educativa y actúan en forma armónica y coordinada para alcanzar los grandes objetivos educativos propuestos. De igual manera hay que considerar la relación del equipo directivo que debe ser igualmente armónica y articuladora con el cuerpo docente, los estudiantes, los demás miembros de la comunidad educativa y los distintos niveles de la gestión educativa y sectorial.

Así, el rector o director es un puente entre el equipo directivo y los niveles desconcentrados, especialmente el circuito educativo; y, los demás miembros del equipo directivo, son los enlaces entre estos directivos y el cuerpo docente y los estudiantes, sin negar, de ninguna manera, la cercanía del rector o director con toda la comunidad educativa. En este contexto, entonces es posible que el rector o director delegue

funciones (nunca responsabilidades) a vicerrectores o subdirectores y, eventualmente, a inspectores generales o subinspectores. Estas funciones delegables se consideran como de segunda importancia y deben estar siempre sujetas a control y retroalimentación.

Metodología utilizada para la construcción de perfiles

La metodología utilizada para el levantamiento de los perfiles profesionales de directivos de instituciones educativas públicas proviene del Instituto Pedagógico Artevelde de Flandes-Bélgica. Funcionarios de este Instituto desarrollan un taller de formación con personal de la VVOB y el Ministerio de Educación.

Conceptos

En este enfoque de construcción de perfiles se entiende como *perfil profesional* a las condiciones y características de una persona para desarrollar las tareas de la profesión independientemente del contexto en el cual esa profesión se ejerce. Tomando este sentido, el perfil profesional de los directivos de instituciones educativas públicas son las condiciones y características de un directivo en general sin tomar en consideración el tipo, el nivel ni la modalidad de educación en la cual la profesión se ejerce.

En cambio *el perfil de funciones* son las condiciones y características de una persona para desarrollar las tareas de una función o rol dentro de un determinado contexto de trabajo. Así es diferente el perfil de funciones de un director de una escuela de educación básica de un director de un colegio de bachillerato y, de estos con un director de una institución de educación inicial.

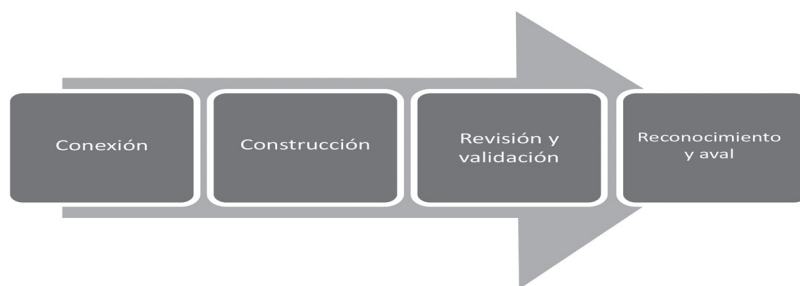
En esta metodología se entiende como competencia al conjunto integrado y armónico de conocimientos, destrezas (capacidades) y acti-

tudes necesarios para ejercer de manera exitosa determinada profesión en un rol o función.

La metodología

La metodología para la construcción de perfiles es eminentemente participativa y se desarrolla a través de cuatro etapas como se visualiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 1
Etapas de la construcción de perfiles profesionales



Fuente: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Elaboración: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Etapa de conexión

La conexión tiene por objeto cohesionar a los actores a través de compartir intereses comunes para la construcción de los perfiles y concretar la estrategia y el proceso y cronograma de elaboración. En esta etapa es importante que participen, a más de directivos de instituciones educativas públicas, otros actores que tienen intereses en la gestión del sistema nacional de educación.

Para generar la conexión se desarrolla un taller que tiene como objetivos establecer los actores que toman la iniciativa para la construcción de los perfiles profesionales, elaborar un mapa de interesados en el

tema y definir los desarrolladores que serán los encargados de ejecutar las actividades previstas.

En este taller se visualizan los intereses comunes de los actores participantes, se determina la estrategia a utilizarse y se determina un proceso muy concreto que incluye un cronograma que sirve como hoja de ruta hasta conseguir el reconocimiento y aval del perfil profesional definido.

Etapa de construcción

La construcción del perfil profesional tiene tres componentes: (1) Dónde se sitúa la profesión en la sociedad y en el sistema educativo y la proyección al futuro de la profesión; (2) Tareas de la profesión; y, (3) Competencias de la profesión.

Dónde se sitúa la profesión en la sociedad y en el sistema educativo y la proyección al futuro

Este componente del perfil profesional se elabora desde el escritorio, por expertos, mediante análisis de material bibliográfico y documental. Así se define la profesión mediante el análisis del campo ocupacional y las tendencias actuales en la región y en el mundo, se elabora un organigrama de ubicación en el sistema educativo y la previsión de la profesión en el sistema educativo nacional en el largo plazo.

Determinación de las tareas de la profesión

Las tareas de la profesión, consiste en hacer un inventario de lo que hace en la cotidianidad un directivo institucional. Estas tareas son acciones “medibles”, muy concretas y dan cuenta de “qué es lo que se hace”.

Para elaborar el inventario y clasificación de las tareas de la profesión, se programa y realiza un taller con el equipo de desarrolladores conformado en la etapa de conexión. Este taller se desarrolla mediante el siguiente procedimiento:

- Se invita a los participantes a realizar individualmente una lista extensa de lo que hace en la cotidianidad una persona que ejerce apropiadamente la profesión. Se pide que “piensen en una buena práctica”; “¿En qué consiste esa buena práctica? Se solicita que analicen la agenda de la semana, del mes o del año de una persona con buenas prácticas; ¿qué se constata?, ¿qué hace esta persona?
- Con los resultados de esta lista individual se invita a formar pequeños grupos y luego grupos más grandes en los cuales se comparten las listas de tareas hasta conseguir un inventario lo más exhaustivo posible.
- Con la lista completa de tareas de la profesión se solicita a los grupos de participantes a agruparlas y clasificarlas en familias.
- Luego, en plenaria, cada grupo presenta las familias y sus respectivas tareas, se analizan los planteamientos, se discuten las diferencias y se llega a consensos sobre los títulos de las familias y las tareas respectivas.

Definición de las competencias de la profesión

Se entiende como competencia a una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes, integrados y necesarios en función la ejecución exitosa de una función o rol.

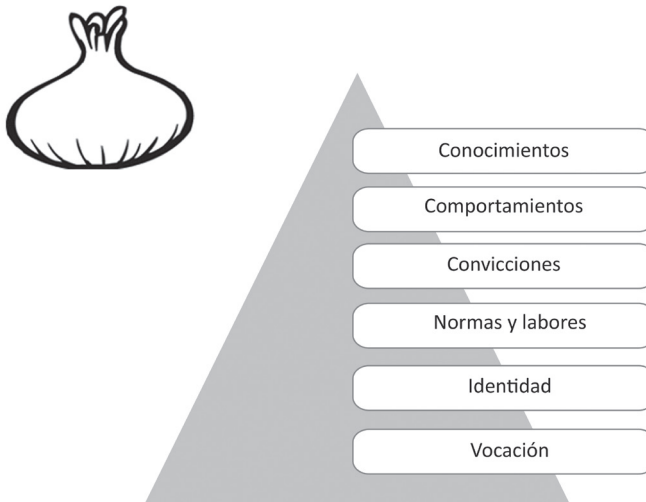
Las competencias se definen en un taller con el equipo de desarrolladores. Este taller tiene por objeto pasar del inventario y clasificación de las tareas de la profesión a las competencias necesarias para realizar estas tareas.

Antes de iniciar la definición de las competencias se presenta el modelo de la “cebolla” de Naar Korthagen/ Diltz & Bateson (Gráfico 2) o el modelo del “iceberg” de McClelland (Gráfico 3). El modelo de la cebolla se presenta como una serie de círculos concéntricos similares a las capas de las cuales está conformado este vegetal, en la que cada una representa un elemento del perfil profesional. En la parte externa y por lo tanto la visible, se ubican los comportamientos de las personas las cuales pueden ser verificadas por observación; a continuación, las

competencias que pueden ser conocidas por la forma en que se expresan estos comportamientos; luego se ubican avanzando en profundidad, los valores, normas y convicciones, la identidad y el sentido. El modelo del “iceberg” de McClelland es una analogía similar que muestra que un iceberg la parte que es visible ya que está sobre el agua y por lo tanto es visible, son los comportamientos y los conocimientos y la mayor parte que se encuentra bajo la superficie, son las convicciones, normas y valores, la identidad y la vocación.

Estos modelos orientan la construcción de los perfiles profesionales desde la concreción “de lo que se ve”, desde lo más objetivo y verificable que son las tareas realiza una persona con una buena práctica y las competencias necesarias para ejecutarlas.

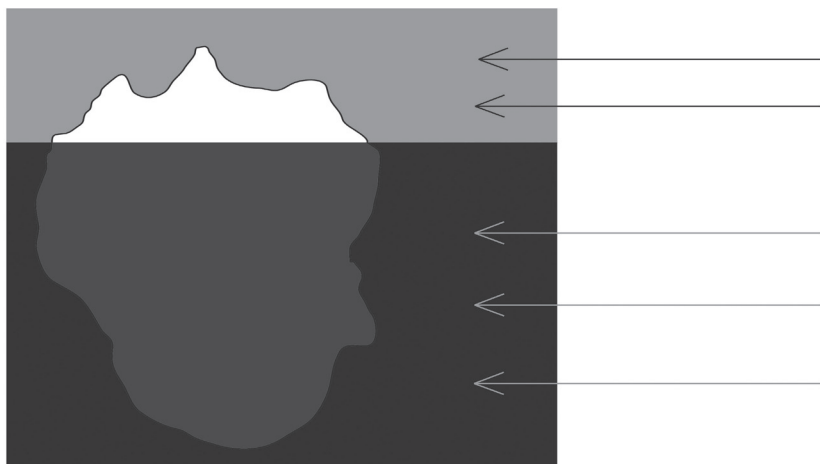
Gráfico 2
Modelo “cebolla” de Naar Korthagen/ Dilts & Bateson



Fuente: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Elaboración: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Gráfico 3
El modelo del “iceberg” de McClelland



Fuente: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Elaboración: Instituto Pedagógico Artevelde. Gante Bélgica.

Luego de esta explicación, en el taller con los desarrolladores, se solicita se construya en pequeños grupos una lista de competencias que poseería una persona con buenas prácticas en esa profesión. Para la construcción de esta lista se pide que partan de las tareas, es decir del nivel operacional y desde allí se determinen las competencias ya que el profesional aprende y se desarrolla en dirección de las competencias formuladas. Se solicita que en cada grupo piensen en una persona con buenas prácticas. ¿Cuáles son sus características?, y en alguien con malas prácticas, ¿qué le falta? Hay que tomar en consideración que no se trata de características personales sino actitudes generales de la profesión. Se trata de las capacidades que uno tiene o no. Se deben definir competencias *genéricas*, es decir aquellas que sean válidas para el grupo entero de profesionales independientemente del contexto o rol en el cual se desempeñen. Se considera que el número apropiado de competencias para un perfil profesional es diez, sin embargo es posible que el número vaya

de 7 a 13. Cada competencia debe ser delimitada, ser planteada clara y concretamente y para su definición debe: utilizarse un verbo y eventualmente un adverbio, formulada positivamente, unívoca; y, comprensible para el grupo meta.

En plenaria, cada grupo expone la lista de competencias y luego del análisis y discusión, se consensua. Con esta lista de competencias se pide que cada pequeño grupo trabaje sobre una competencia, describiéndola y estableciendo los indicadores de comportamiento. Para la descripción de la competencia se sugiere que tenga las siguientes características: clara, sencilla, no un resumen de los indicadores, comprensible para el grupo meta, se utilice de preferencia una frase o un máximo de tres; y, sea formulada positivamente.

Para la construcción de los indicadores de comportamiento se sugiere que los tomen como la manera en la cual se puede “observar” el comportamiento que corresponde a una competencia, los formulen de manera positiva y atendiendo a la integración de conocimientos, destrezas y actitudes. Se pide consensuen cinco indicadores como suficientes para verificación ya que no es posible ser exhaustivos en el perfil profesional (ver modelo cebolla o iceberg).

Los indicadores se formulan atendiendo a las siguientes pautas: objetivan el comportamiento concreto de una persona con “buenas prácticas”, se formulan de manera activa, empiezan generalmente con un verbo conjugado, no debe haber superposición con otros indicadores; y, caracterizan realmente a la competencia.

Cuando los grupos terminan la descripción de la competencia y sus indicadores, se realiza una revisión de ese trabajo de por lo menos dos grupos los cuales retroalimentan el producto y lo perfeccionan. De esa forma se avanza en la descripción de las competencias y la construcción de indicadores hasta completar la lista.

Etapa de revisión y validación

Con los resultados del trabajo de escritorio de los expertos de “Dónde se sitúa la profesión en la sociedad y en el sistema educativo y la proyección al futuro” y la determinación de las tareas y definición de las competencias se elabora un primer documento que sirve para realizar la revisión y validación. Este documento es sometido a revisión y validación por distintos actores del sistema educativo quienes, en reuniones técnicas y talleres, lo enmiendan y perfeccionan.

Etapa de reconocimiento y aval

Con los resultados de la revisión y validación de los perfiles profesionales, se elabora un documento definitivo para que sea reconocido y dado el aval de las autoridades correspondientes.

Algunos elementos del perfil de directivos y su formación

Existen algunos enfoques alternativos sobre el roles directivo en las instituciones educativas sobre la premisa de que, la calidad de la dirección educativa es fundamental para la calidad de la educación que un plantel oferta. Esta afirmación se establece sobre la base de conclusiones contundentes sobre la eficacia escolar recogidas en varias investigaciones en las que se afirma que a cada buena escuela le corresponde un *buen director* y no existen buenas escuelas con *malos directores*. En algunos estudios de la OREALC UNESCO también se recogen dinámicas de transformación de *malas* en *buenas escuelas* por la acertada gestión y liderazgo de un nuevo directivo.

Las buenas escuelas se caracterizan por su calidad de enseñanza, entendida como la capacidad de generar aprendizaje efectivo, con mayor razón en contextos en los cuales las posibilidades de ofrecer esos aprendizajes de calidad, son limitadas por las condiciones de marginalidad de la población. Pero más que por esas condiciones, son las li-

mitaciones institucionales y, entre estas, la gestión directiva, el factor más importante.

Según la OREALC UNESCO las escuelas eficaces se caracterizan:

- En la gestión: ambiente de convivencia; dinámica institucional centrada en lo pedagógico; liderazgo directivo y técnico con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional; y, alianzas entre escuelas y familias.
- En lo pedagógico: altas expectativas con respecto a al aprendizaje de los estudiantes; ambientes potenciadores, buen uso de tiempo dedicado al aprendizaje, refuerzo positivo y priorización en la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños y niñas.

Para RedLider (Rojas, 2007), el liderazgo es uno de los principales factores que explican la calidad de los aprendizajes en el aula ya que “cuando existe un liderazgo directivo claro, que se manifiesta en una programación curricular clara y explícita; en trabajo docente colaborativo, participación de las familias y la comunidad; en altas expectativas de los docentes y las familias que producen motivación en los educandos; en un clima escolar armonioso y tranquilo; y un dominio acabado de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza por parte de los docentes, incluso los centros escolares que atienden a educandos provenientes de sectores de extrema pobreza obtienen buenos resultados”.

Según Manuel Álvarez²(2005), la función del director en Europa ha evolucionado, salvo raras excepciones, desde el papel de representar institucionalmente a la escuela y atender su administración hacia el perfil de un profesional mucho mejor preparado para afrontar con éxito

2 Es experto en organización y dirección escolar. Coordinador de formación en el CRIF “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid.

los cambios en la sociedad en un mundo más complejo y diversificado. Esta evolución tiene diversas dinámicas en los distintos países europeos.

En Francia los cambios han sido escasos y los docentes acceden a la función directiva a través de un concurso, luego de lo cual forma parte del conjunto de funcionarios del gobierno a cuyo ministro de Educación representa en la institución. Su labor es la gestión y administración de la institución, su representación, el mantenimiento de la disciplina y en el seguimiento y supervisión del desarrollo del programa de estudios.

Parecidos perfiles, competencias y modos de acceso tienen los directores de Italia y Bélgica. En Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, normalmente bastante descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador en palabras de García Garrido, (2001) con mucha más autonomía y responsabilidad profesional que el director francés.

En el Reino Unido, el director es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación y para este propósito se valora su experiencia y formación específica, así como su proyecto de gestión. Una vez en funciones, tiene una gran autonomía para organizar la institución y al cuerpo docente en cuya selección interviene. Sus competencias son el seguimiento de los programas de estudios, la evaluación y supervisión del profesorado, la búsqueda de recursos externos para la financiación del plantel. Su estabilidad laboral está limitada por la evaluación de su proyecto que se realiza cada cuatro años a través de una auditoria externa y por los resultados académicos.

Está surgiendo en toda Europa un nuevo estilo de dirección que asume de forma clara y sin complejo el ejercicio de un liderazgo compartido. Otro perfil directivo interesante, sobre todo por el modelo de sistema educativo diversificado que representa, es el alemán, con evidente influencia en países de su área geopolítica como Austria, Hungría u Holanda.

En Alemania los directores son funcionarios que acceden al cargo mediante concurso público convocado por el Ministerio de Educación de ‘una *Länder*’³. Se valora sobre todo la experiencia docente y la formación específica en administración y dirección escolar. Su perfil está entre manager y administrador; y su tiempo se dedica básicamente al control de la disciplina de los alumnos, al seguimiento y supervisión del profesorado, a la organización y administración, sin contar la gestión económica que depende de otros niveles de gobierno. Su principal tarea, sobre todo primaria y secundaria inferior, es la coordinación didáctica y pedagógica del currículo por lo que requiere ser un docente reconocido ya que debe ejercer el liderazgo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los países escandinavos: Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia, con ligeras variaciones, los directores son propuestos, a la autoridad local, por una comisión dirigida por el responsable local de educación y compuesta fundamentalmente por expertos y profesionales de la dirección escolar. La autoridad local escoge entre los candidatos al que más se ajuste a sus expectativas y sobre la base del conocimiento del contexto en el que se desenvuelve el plantel. En funciones, el director tiene gran autonomía, autoridad y responsabilidad y está sujeto a control de su proyecto de dirección, por la auditoria periódica, cada cuatro o cinco años. Las funciones más importantes son: seguimiento y la evaluación interna de los distintos programas de estudio, dinamizar los programas de adaptación curricular, estimular la participación de la comunidad educativa, gestionar la organización del plantel y las actividades extraescolares y paracurriculares, gestionar el presupuesto que recibe del Estado y de la Comunidad local; y, reclutar y despedir al profesorado, así como animar, asesorar, supervisar y evaluar su trabajo. En estos países

3 Alemania es un sistema federal dividido en catorce *Länder* con gran autonomía en casi todas las materias. En Ecuador, con notorias diferencias, correspondería a las Zonas Educativas que son niveles desconcentrados, no descentralizados como en Alemania.

el rol de la dirección escolar, por la alta migración ha tenido que asumir un nuevo liderazgo para, a través de integración de las distintas formas culturales y de vida que confluyen en la escuela, lograr la participación de las familias en la educación y el aprendizaje.

La formación de directivos de instituciones educativas en el país es escasa y se remite a algunas experiencias de doctorado como titulación de tercer nivel en Administración y Supervisión Educativa, en algunas facultades de ciencias de la educación y algunos esfuerzos de hace algunos años del Ministerio de Educación para la profesionalización de directivos.

Actualmente un reto que se debe cumplir es la formación de directivos institucionales esencialmente, directores y rectores, para desempeñar las siguientes familias de tareas: Asesoría pedagógica, Planificación y organización institucional, Cultura del buen vivir y clima institucional, Desarrollo profesional personal, Desarrollo profesional del personal, Gestión administrativa, Relación con la comunidad y el entorno y, Rendición de cuentas.

Para desarrollar las diversas tareas, un directivo de un plantel educativo debe poseer un conjunto de competencias entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes que le permiten actuar autónomamente en cada situación. Las principales competencias de un rector o director son: liderar, planificar, asesorar, resolver problemas, comunicar, delegar, organizar, coordinar, evaluar y controlar.

Bibliografía

- Álvarez, M. (2005). *La dirección escolar en el contexto europeo*. Madrid. http://www.heziberri.net/adjuntos/la_direccion_escolar.pdf
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución del Ecuador*. Ecuador.
- _____(2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador.
- _____(2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador.

- Ministerio de Educación (2011). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura*. Ecuador.
- ____ (2012). *Gestión pedagógica para directivos. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Ecuador.
- ____ (2012). *Manual de Asesoría de Calidad*. Versión en revisión. Ecuador
- ____ (2012). *Manual de procesos del asesor educativo*. Versión en revisión. Ecuador.
- ____ (2013). *Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional*. Ecuador.
- ____ (2013). *Matriz de regulación*. Ecuador.
- ____ (2013). *Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa*. Ecuador.
- Rojas, A. (2007). *Manual de Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.