

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2015-2017

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología

El profesorado como Agente Educativo. La formación del docente-investigador en la
Universidad Nacional de Educación

Luis Paúl Mantilla Chamorro

Asesora: Cristina Cielo
Lectores: Eduardo Ramírez y María Dolores Pesántez

Quito, abril de 2018

Dedicatoria

Al amor, esfuerzo y constancia de mi madre Rosa Chamorro, y a la memoria de mi padre Guillermo Mantilla.

A Nathy Garzón y su presencia en mi vida. Por ser compañera en el camino.

A todos quienes creen en la educación como herramienta de emancipación.

Tabla de contenidos

Resumen	VIII
Agradecimientos	IXX
Introducción	1
Capítulo 1	6
La formación de docentes en Ecuador: historia, el contexto y la metodología de investigación.....	6
1. Desarrollo histórico de la formación de docentes en el Ecuador	6
1.1. La formación universitaria de docentes.....	7
Tabla 1. Instrucción Pública del Ecuador.....	9
1.2. De los <i>Colegios Normales</i> a los <i>Institutos Pedagógicos</i>	9
2. La reforma universitaria de la Revolución Ciudadana: el contexto y los debates.....	12
2.1. El Mandato Constituyente N° 14.....	13
2.2. UNAE y las Universidades Emblemáticas de la Revolución Ciudadana.....	14
2.3. La reforma educativa de la Revolución Ciudadana y algunas críticas	18
3. La Universidad Nacional de Educación: visiones desde fuera.....	23
3.1.1. UNAE y la Vinculación con la Sociedad	23
3.2. UNAE y la formación de docentes: observaciones desde el Sistema Educativo Nacional	25
3.2.1. El optimismo utópico: maestros para el cambio.....	26
3.2.2. El duro “pesimismo-realismo” de la educación: maestros ocupados.....	29
4. El camino para la investigación: consideraciones metodológicas para abordar el caso ...	32
Capítulo 2	36
La teoría y las estrategias para la construcción del docente transformador	36
1. La formación de docentes en la UNAE: claves para pensar al profesorado como agente educativo para la transformación	37
1.1. Aproximaciones teóricas para abordar el caso	38
1.2. El docente en la práctica educativo crítica: la superación de la contradicción educador-educando.....	39
1.3. Formación de docentes: la pedagogía de la autonomía y los saberes necesarios para la práctica docente	42
1.3.1. La docencia y la discencia: elementos para la formación de docentes en la práctica educativa crítica	44

2.	La Sociología del Profesorado y sus enfoques	49
2.1.	El profesorado como agente educativo: estado de la cuestión	49
2.2.	El profesorado como categoría social: aproximaciones desde la sociología del profesorado.....	52
2.2.1.	La perspectiva funcionalista: la docencia como profesión o semi-profesión...	53
2.2.2.	La perspectiva neomarxista: el profesorado como clase social	55
2.2.3.	La perspectiva weberiana: los profesores como grupo de estatus social.....	56
3.	Vías para la agencia: las estrategias de la UNAE.....	59
3.1.	Comunidades educativas y redes de investigación.....	59
3.2.	¿Docentes investigadores como directores y rectores?	64
3.3.	Educación continua: la articulación de la propuesta de formación de docentes en la UNAE	65
	Capítulo 3	68
	La constitución del Agente Transformador: las prácticas formativas <i>in situ</i>	68
1.	La ética: prácticas de libertad en la constitución de la subjetividad.....	69
1.1.	El gobierno de sí y el ejercicio de la libertad	71
1.2.	Foucault y la ética del cuidado de sí como práctica de la libertad.....	72
2.	El Modelo Pedagógico de la UNAE: una propuesta nueva.....	75
2.1.	Sobre la <i>innovación educativa</i> en la UNAE.....	75
2.2.	El docente proyectado por el modelo	77
2.3.	En las aulas de la UNAE: la relación pedagógica entre sujetos que enseñan y aprenden	80
2.3.1.	Entre colegas: La relación entre el Docente y el Estudiante	81
2.3.2.	Las clases universitarias: métodos y técnicas.....	85
2.4.	Cátedra Integradora y Aproximación Diagnóstica: entre la teoría y la práctica.....	88
	Capítulo 4	91
	El Sistema Educativo Nacional: los <i>odres</i> para el <i>vino nuevo</i>	91
1.	En las Instituciones Educativas: las Prácticas Preprofesionales y Vinculación con la Sociedad	92
1.1.	La escuela y el encuentro con la práctica pedagógica real	92
	Tabla 2. Prácticas Preprofesionales por ciclo académico.....	94
1.2.	Cara a cara con el Sistema Educativo Nacional: las experiencias de la práctica preprofesional.....	96
2.	La máquina educativa: El Sistema Educativo Nacional.....	99

2.1.	Las condiciones pedagógico-laborales del SEN.....	102
2.2.	La intensificación del trabajo docente: La jornada laboral.....	104
2.3.	El docente pedagogo vs el docente <i>tecnócrata</i>	106
2.4.	La objetivación del sujeto: las prácticas de vigilancia y control del docente	108
3.	El Aporte: la esperanza en el docente investigador.....	110
4.	“El Vino nuevo, en odres viejos”	114
	Lista de referencias	117

Tablas


Tabla 1. Instrucción Pública del Ecuador.....	9
Tabla 2. Prácticas Preprofesionales por ciclo académico.....	91

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Luis Paúl Mantilla Chamorro, autor de la tesis titulada “El profesorado como Agente Educativo. La formación del docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación. Bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, abril de 2018



Luis Paúl Mantilla Chamorro

Resumen

La presente investigación analiza el proceso de formación de docentes investigadores de su práctica educativa planteado por la Universidad Nacional de Educación. Recurriendo a los postulados de Paulo Freire sobre la Pedagogía de la Autonomía, se da cuenta, por un lado, de la constitución discursiva del agente educativo para la transformación del Sistema Educativo Nacional y, por otro, desde la noción foucaultiana de ética, las prácticas formativas que contribuyen a la construcción de la subjetividad del docente investigador. La tesis sostiene que la transformación del Sistema Educativo Nacional requiere no solo de docentes transformadores, sino también de una transformación de las condiciones pedagógico-laborales en las que éstos se desenvolverán en su eventual incorporación a las instituciones educativas del SEN. Se hace evidente una contradicción entre aquello que el Estado considera necesario cambiar por medio de una formación de vanguardia de docentes, y las condiciones reales que constituyen dicho sistema en la actualidad. Las cuales, debido a la intensificación del trabajo docente, la tecnificación de la profesión, y las prácticas de control y vigilancia del mismo Estado, impiden el desarrollo pedagógico de los/las docentes. Parfraseando al evangelio, se trataría de vino nuevo depositado en odres viejos.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a Cristina Cielo, quien supo comprender mi inquietud por el estudio de la formación de docentes, y guiar el proceso de investigación brindando luces brillantes a las sombras del camino.

A quienes forman parte de la Universidad Nacional de Educación, estudiantes, docentes y personal administrativo, por su acogida y apertura en mis visitas al campus, y por compartir con entusiasmo su experiencia educativa; en especial a los/las docentes Manena Vilanova, Dolores Pesántez (Dolo), Gisselle Tur, Manuel Torres, Ignacio Herrera, Rolando Portela, Ruth Moya, Rebeca Castellanos, Sebastián Endara y Gladys Portilla. A Dajhana Carranza Bárbara Cabrera, Jenny Vilema, Jhonny Padilla, Viviana Criollo, Junior Suárez, Blas Santos, Alex Izalde, Denisse Dután, José González, Mayra Aguilar, Génesis Loor, Javier Chamorro y Geovanny Urgilés, estudiantes de las diferentes carreras de la UNAE.

De igual manera a docentes y autoridades de las instituciones educativas donde se desarrollan las Prácticas Pre-Profesionales como María Juana Albulema, Juan de Dios Duchi y Teresa Sigüencia, quienes en la Escuela Intercultural Bilingüe “Comunidad de Sisid” entregan su vida por la educación de indígenas y mestizos. A Esthelita y Janeth, por ayudarme a organizar las visitas a las clases en la UNAE. Al Dr. Pablo Romo y al Mgtr. Nelson Loor, con quienes he compartido la tarea educativa en las aulas y espacios de formación, por su desempeño ejemplar en la educación superior y media, y cuya experiencia aportó elementos importantes para la reflexión.

A Luis y Janinna, por brindarme, además del hospedaje durante el trabajo de campo, la oportunidad de compartir la vida, las alegrías y chistes que hicieron más amena la estadía en Cuenca y Azogues.

Introducción

El proceso político de la Revolución Ciudadana inició en el Ecuador, desde el año 2008 hasta la actualidad, un proyecto nacional de transformación de la sociedad. El mismo que tomó fuerza con la aprobación de la Constitución en la que se estableció un nuevo horizonte socio-político denominado Buen Vivir inspirado en el modo de vida de los grupos indígenas andinos. De igual manera, el documento plasma una concepción nueva de sociedad por medio de la garantía de derechos para los ciudadanos y la asunción de “deberes primordiales” por parte del Estado, entre los que figura principalmente la educación.

La educación ha experimentado, durante la denominada “década ganada”, cambios importantes y son las estrategias para la consecución del proyecto nacional de transformación; entre ellos, mejor infraestructura, mejora de salarios a docentes, reorganización territorial, creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para formación de docentes, entre otros. Sin duda estas acciones son muestra de la importancia dada por el Estado a la educación como herramienta de transformación social.

Destacamos que aquellos cambios han sido de mucho beneficio tanto para las instituciones educativas y los/las docentes, como para los/las estudiantes y ciudadanía en general. Por un lado, el Sistema Educativo Nacional se fortalece con nuevas y mejores instituciones educativas (en términos de infraestructura), con docentes más preparados y mejor remunerados; por otro, la sociedad asume, constitucional y legalmente, el derecho y la responsabilidad de ser partícipe de los procesos educativos, y más estudiantes están en capacidad de ejercer el derecho a la educación. Sin embargo, es necesario también problematizar las estrategias por medio de las cuales se busca aquella transformación. Una de las más importantes dentro del ámbito de la educación es la que se enfoca en los/las docentes, tanto en la revaloración de la profesión como en la formación de docentes para la “calidad de la educación”. En consecuencia, la presente investigación se centra en el análisis de la formación de docentes en la UNAE y su relación con la transformación del Sistema Educativo Nacional, el cual es el objetivo principal de dicha institución de educación superior.

En la situación actual del país, estudiar la formación de docentes en la UNAE y su relación con la transformación del Sistema Educativo Nacional permite comprender de mejor manera 1) la constitución de *docentes para la transformación*, lo cual implica comprender las

concepciones que tanto la política nacional como la vanguardia pedagógica exigen para la práctica educativa; 2) el proceso de formación, es decir las *prácticas que constituyen a los sujetos*; y 3) las *condiciones pedagógico-laborales* en las que los sujetos formados (*los/las docentes para la transformación*) se desenvuelven dentro del SEN. La UNAE, al ser una institución de educación superior (IES) especializada en la formación de docentes, cuya creación parte de un proyecto político y persigue un objetivo grande (la transformación del SEN), se enfrenta a un reto de suma importancia para la educación y para la sociedad en su conjunto, debido a que existen tensiones que se presentan desde ya, y que podrían significar un obstáculo para la consecución del mencionado objetivo.

En este sentido, la investigación sostiene que la transformación del SEN requiere no solo de docentes transformadores, sino también de una transformación de las condiciones pedagógico-laborales en las que éstos se desenvolverán en su eventual incorporación a las instituciones educativas del SEN. Se hace evidente una contradicción entre aquello que el estado considera necesario cambiar por medio de una formación de vanguardia de docentes, y las condiciones reales que constituyen el SEN en la actualidad. Por un lado, la UNAE forma docentes investigadores de su práctica educativa, lo cual desde el punto de vista sociológico entendemos como *Agentes Educativos*, cuya misión es transformar el SEN; por otro lado están las condiciones pedagógico-laborales en las cuales se desempeñan actualmente los/las docentes y que, debido a elementos como la intensificación del trabajo, la tecnificación de la docencia, y las prácticas de control del estado y la ciudadanía, impiden el desarrollo pedagógico de los/las docentes. Parafraseando al evangelio, se trata, por tanto, de “vino nuevo en odres viejos”.

Al realizar esta investigación intentamos responder la pregunta ¿cómo se forma el sujeto docente en la UNAE para la transformación del SEN? Esta pregunta nos permite, por un lado, explorar y comprender 1) la concepción, y 2) el proceso formación de los/las docentes para la transformación del SEN. Por otro lado, identificar y profundizar las implicaciones de la eventual incorporación de dichos docentes en el SEN, lo cual puede constituir un obstáculo para la *agencia* de los/las docentes investigadores en relación a la carga horaria, el rasgo tecnocrático adquirido, y las prácticas de control ejercidas por el estado y las/los representantes sobre los/las docentes. De esta manera, los objetivos planteados para la investigación son: 1) analizar la proyección discursiva del docente transformador; 2) examinar las prácticas que constituyen a los sujetos, es decir a los/las docentes-investigadores

para la transformación del SEN; y finalmente, 3) identificar las condiciones pedagógico-laborales en las cuales se espera que los/las docentes-investigadores formados en la UNAE intervengan. Esto permitió identificar la tensión antes mencionada y establecerla como elemento importante a tomar en cuenta para la transformación del SEN.

Ante los objetivos planteados, fue necesario determinar una metodología adecuada que guíe la investigación, de manera que se escogió un enfoque cualitativo por medio métodos y técnicas pertinentes. En consecuencia, para atender el primer objetivo, se realizó la contextualización de la situación de la educación y la política educativa del Ecuador en el proceso de la Revolución Ciudadana, complementada de una revisión documental que precisó la identificación de las características del docente proyectado por la política educativa y el modelo pedagógico de la UNAE; en segundo lugar, por medio de la etnografía abordamos el proceso de formación de docentes en la UNAE ya que ésta permite, según Giddens (1994), hacer un estudio directo de procesos con personas y grupos durante un periodo determinado, apoyado principalmente en dos técnicas: 1) la observación participante, y 2) la entrevista. De igual manera, 3) el diario de campo cumplió un papel importante en la generación de datos sobre el contexto inmediato, las impresiones del investigador, y actitudes, pensamientos y reflexiones de los sujetos investigados fuera de las grabaciones oficiales. El capítulo uno describe con precisión la estrategia metodológica, las técnicas y los sujetos participantes. Por otro lado, para atender al tercer objetivo planteado, se realizó un conjunto de entrevistas personales y grupales a personas relacionadas con el SEN y los procesos educativos, entre ellos docentes en ejercicio profesional, directivos de las instituciones educativas y académicos, en torno a temas referidos a las condiciones de trabajo docente, la necesidades actuales de los sistemas educativos y los retos para la transformación de la sociedad. A partir de estas entrevistas obtuvimos información sobre las condiciones laborales en las que se desempeñan los/las docentes en la actualidad y la necesidad de reformas estructurales que permitan el desarrollo pedagógico de los/las docentes en contraposición del rasgo burocrático que ha adquirido el conjunto de docentes a nivel nacional. Por lo tanto, la presente investigación recoge información a partir del contacto directo con los sujetos de estudio (docentes en formación, docentes formadores y docentes en ejercicio profesional) e interpreta los datos procurando un análisis de las implicaciones de la formación de docentes investigadores en la transformación del SEN.

El primer capítulo establece el punto de partida de la investigación por medio de la identificación de la problemática a estudiar y la definición de la metodología para abordar el caso. Con una breve caracterización de la evolución de la formación de docentes en el Ecuador, se describe aquello que el Estado ha considerado como necesidades a resolver en el ámbito de la educación. A continuación se presenta el proceso de reforma y transformación de la educación impulsado y establecido por la Revolución Ciudadana en la década comprendida por los años 2007 – 2017, en el cual se exhibe con fuerza la necesidad de una reforma tanto del sistema de Educación Superior, como del sistema Nacional de Educación, que constituyen vías para la consecución del objetivo nacional planteado. La política educativa nacional posiciona a los/las docentes como los “actores fundamentales para la calidad de la educación” (LOEI 2011) por lo cual se constituyen como el “motor” del SEN, de ahí que estudiar a los/las docentes, sus prácticas y las estructuras que los regulan resulte a la vez que atractivo, necesario para comprender las implicaciones a nivel social.

A continuación, el segundo capítulo establece un marco teórico desde el cual analizar el sujeto docente proyectado para la transformación. Tomando como base los postulados de Paulo Freire sobre la Pedagogía de la Autonomía, se establece una definición de la categoría “educador progresista” y de los “saberes necesarios para la práctica educativa” por medio de los cuales se caracteriza la “práctica educativo-crítica”, entendida como la formación de individuos más libres y autónomos. Posteriormente, se recogen los principales aportes de los enfoques sociológicos del estudio del profesorado, los mismos que los presentan como una “categoría social” y como “agentes educativos”, con el objetivo de resaltar la importancia de la necesidad de estudiar a los profesores fuera de las aulas e instituciones educativas, y el impacto a socio-político de su ejercicio profesional. Finalmente, describen por un lado, la concepción del “docente investigador de la práctica educativa”, y por otro, las estrategias implementadas por la UNAE para la formación de docentes-investigadores para la transformación del SEN.

El tercer capítulo brinda un análisis de las prácticas de formación docente de la UNAE que constituyen al docente-investigador para la transformación del SEN. Inicia estableciendo, desde el pensamiento de Michel Foucault, las categorías de análisis desde las cuales comprender el sentido de dichas prácticas. La construcción de la *subjetividad* del docente-investigador comprende el proceso por el cual el sujeto integra en su modo de ser (*ética*), mediante la reflexión crítica, los *saberes* propios de la práctica docente. El capítulo continúa

con la descripción analítica de las clases universitarias, las prácticas preprofesionales (PP), la relación pedagógica entre sujetos que enseñan y aprenden (docentes y estudiantes); es decir, una etnografía de la formación docente en la UNAE. Esta descripción permite identificar una combinación de elementos que caracterizan a las Ciencias de la Educación de vanguardia, el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTIC's) y la construcción de ambientes de aprendizaje más cercanos al contexto escolar actual.

Finalmente, el cuarto capítulo describe las condiciones que determinan el contexto pedagógico-laboral del actual SEN. Inicia puntualizando algunas dificultades identificadas en la inserción de los/las estudiantes de la UNAE en el contexto escolar del actual SEN a través de las prácticas preprofesionales, las mismas que, por un lado, buscan establecer directamente la conexión entre la teoría y la práctica mostrando situaciones reales posibles, y por otro lado, concienciar tanto a los/las estudiantes como a los/las docentes de la UNAE sobre la importancia de tomar en cuenta las condiciones en las cuales laboran los/las docentes en ejercicio profesional. En concordancia con lo mencionado, se caracteriza las condiciones pedagógico-laborales del SEN por medio de la conceptualización de 1) la intensificación del trabajo docente en relación a la carga horaria tanto dentro de las aulas como fuera; 2) la tecnificación del docente en referencia al desarrollo del rasgo administrativo adquirido por los/las docentes del SEN; y 3) la objetivación de los sujetos docentes, en alusión a las prácticas de control y vigilancia que sobre ellos ejercen tanto el estado por medio de la regulación y las instancias de desconcentración (Distrito Educativo), y los padres de familia.

Capítulo 1

La formación de docentes en Ecuador: historia, el contexto y la metodología de investigación

Partiendo de un breve recorrido por la historia de la educación y la formación de docentes en el Ecuador, se describe el contexto, impulsado por el proceso político de la Revolución Ciudadana, en el cual aparece la Universidad Nacional de Educación (UNAE) cuyo objetivo fundamental es la formación de docentes investigadores de su práctica educativa para la transformación del Sistema Educativo Nacional. La educación ecuatoriana, conformada por el Sistema de Educación Superior (SES) y el Sistema Educativo Nacional (SEN), constituye un área de atención primordial del Estado, el cual inició un proceso riguroso de evaluación y mejoramiento de las instituciones de educación superior (IES) y de los procesos educativos al interior del SEN. Este último evidencia la necesidad de contar con docentes altamente calificados para desarrollar los procesos educativos, ante lo cual la UNAE, en concordancia con los lineamientos de la política educativa nacional, está desarrollando un proceso de formación de docentes investigadores. Se trata de un proyecto de innovación pedagógica y de constitución de agentes educativos capaces de transformar el SEN, ante lo cual es necesario analizar las prácticas que constituyen a dichos sujetos y las implicaciones para la transformación del SEN. En consecuencia, la investigación brinda un análisis cualitativo sobre la formación de docentes en la UNAE y las implicaciones para la transformación del Sistema Educativo Nacional.

1. Desarrollo histórico de la formación de docentes en el Ecuador

Históricamente el Ecuador no ha tenido un “modelo educativo original”, entendido como la concreción de los paradigmas y aspiraciones educativas de un país (Tünnerman 2008), que atienda a sus necesidades socioculturales particulares. En la Colonia las ideas pedagógicas giraban en torno a que el proceso educativo debía ser el medio empleado para “servir mejor a Dios”. Dos siglos y medio más tarde, el cambio más significativo fue la universalización de la educación, inspirado en los ideales de libertad, igualdad y justicia. A pesar del ideal teórico, en la realidad esto no pudo realizarse debido a que las condiciones socio-económicas no permitieron la democratización de la escuela. Posteriormente, la disputa por la educación se dio por dos tendencias ideológicas dominantes por la época: la conservadora y la liberal. En ese contexto, predominaba el modelo educativo clerical que obligaba a la enseñanza de la religión Católica en las instituciones educativas. Con la influencia del liberalismo se

determinó que la educación sea responsabilidad del Estado concebida como laica y democrática; no obstante, el carácter clasista de la educación no cambió y se mantuvo el rasgo enciclopedista para las minorías pudientes, y la iniciación a la lectura, la escritura, los números y la práctica artesanal, para las mayorías populares.

Con la influencia de la Revolución Industrial se producen innovaciones positivistas y pragmatistas en el sistema educativo ecuatoriano. Se da importancia a la formación para el desarrollo social de tal manera que se planteó el estudio de las ciencias para la comprensión de la utilidad de las mismas para el progreso del mundo. De acuerdo con esto, una constante en la profesión docente ha sido la adaptación a los cambios sociales y la necesidad de la adquisición de conocimientos pertinentes. Desde sus inicios, la formación de docentes en el país ha estado en manos del Estado, el cual la desarrolla por medio de diferentes instituciones. Los Colegios Normales, los Institutos Pedagógicos (ISPEDs) y, actualmente, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPEDIBs), al igual que, a nivel universitario, las Facultades de Filosofía y Letras, y de Ciencias de la Educación principalmente, han desarrollado aquella formación para la atención de las instituciones educativas del país. De acuerdo a los gobiernos de turno se establece la política educativa, misma que influye en la formación de docentes y el desarrollo de los procesos educativos de acuerdo a las demandas que se hacen presente en la sociedad.

1.1. La formación universitaria de docentes

Los procesos de formación de docentes en el Ecuador están estrechamente ligados a la creación y desarrollo de las universidades, que inicia desde el periodo de la conquista hasta la actualidad. Siendo la ciudad de Quito el espacio geográfico principal en el que se instalan las instituciones educativas dirigidas en principio por los Jesuitas, quienes crean en las instalaciones del Complejo del Colegio Máximo Jesuita la sede la Universidad San Gregorio Magno hacia el año 1622. Esta institución funcionaría hasta el año 1767, fecha en la que los Jesuitas son expulsados de la Real Audiencia de Quito. Posterior a ello, las instalaciones sirvieron para alojar diversidad de instituciones como el Colegio Seminario de San Luis y la Real Universidad de Santo Tomás de Aquino hacia el año 1788 y su Biblioteca Pública. Para el año de 1826, Simón Bolívar durante el Congreso de Cundinamarca expidió un decreto por el cual transforma dicha universidad en la Universidad de Quito. Posteriormente, en el año 1836 el presidente del Ecuador Vicente Rocafuerte decreta que la Universidad de Quito pase a

denominarse Universidad Central del Ecuador, la cual se consolidaría como el principal centro de enseñanza del país.

Tiempo después en 1869, el presidente García Moreno suprimió la Universidad Central y, bajo la dirección de la Compañía de Jesús, que habían vuelto por iniciativa del gobierno, crea la primera Escuela Politécnica del Ecuador. Para el año de 1883 se restablece la Universidad Central del Ecuador, y a partir de ahí se inicia la construcción de varias universidades como la Universidad de Cuenca en 1887, la Universidad de Guayaquil en 1897, todas públicas. Para el siguiente siglo se construirán otras universidades particulares como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en 1948, la Universidad Católica Santiago de Guayaquil en 1962 y la Universidad Católica de Cuenca en 1970, entre otras. De tal manera que para el año 2003 el Ecuador cuenta con un total de 63 universidades de las cuales 28 son públicas, 8 son particulares cofinanciadas y 27 autofinanciadas. Todas estas instituciones ofertaron carreras para la profesionalización en las distintas áreas del conocimiento, de las cuales un alto porcentaje está constituido por la oferta de carreras de enseñanza general y especialidades.

Desde el año 1830 las Constituciones Políticas han consagrado como una obligación el promover y fomentar la educación pública. En el año de 1835 se expide el decreto del Primer Orgánico de Enseñanza Pública, que a su vez establece la creación de la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción. De las cuales, la primera funciona como organismo regulador, y las segundas como encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones. Para el año de 1875, la mencionada Dirección pasa a denominarse como Consejo General de Instrucción Pública, cuya función sería la administración de universidades, liceos, colegios y escuelas, de acuerdo a la doctrina de la Iglesia Católica. De esta manera, los obispos tenían la potestad de designar a las autoridades de cada institución, al igual que los textos de enseñanza. Así, la instrucción de las escuelas primarias estaría a cargo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle), y las escuelas secundarias, politécnicas y universidades en manos de la Compañía de Jesús.

Posteriormente, en el año de 1884 se crea el Ministerio de Instrucción Pública del Ecuador, mismo que se encarga de la organización, administración y control de las instituciones educativas. De tal manera que para ese año el país contaba con un total de 1.207 Escuelas Primarias con 76.150 alumnos atendidos por 1.605 profesores; 45 Escuelas Secundarias con 7.220 alumnos atendidos por 516 profesores. Años después, en 1906 se expide la Ley

Orgánica de Instrucción Pública, la cual determina que la instrucción pública se da en todas las instituciones sostenidas por el Estado de acuerdo a la siguiente especificación:

Tabla 1. Instrucción Pública del Ecuador

Instrucción Pública del Ecuador			
Clases y Secciones			
Enseñanza Primaria	Elemental	Media	Superior
Enseñanza Secundaria	Inferior	Superior	Especial
Enseñanza Superior	Jurisprudencia	Medicina, cirugía y farmacia	Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales

Fuente: Procesos de Formación de los/las Docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador (2004)

Esta ley también determinó la creación de Escuelas Pedagógicas, Escuelas de Artes y Oficios y las instituciones de enseñanza libre sostenidas con financiamiento particular. La autoridad del campo educativo está organizado por el Nivel Central, Nivel Provincial, Nivel Institucional y la Escuela, el Colegio y la Universidad. Lo cual permanece sin alteraciones hasta el año de 1938 en que se expiden la Ley de Educación Primaria y Secundaria, y la Ley de Educación Superior.

De esta manera, las universidades con sus facultades de Filosofía y Letras, las facultades de Ciencias de la Educación han estado relacionadas con los procesos de institucionalización de la Educación en el Ecuador. Al mismo tiempo que se crean universidades, se han ido instaurando facultades enfocadas en la educación, en la formación de maestros para los niveles de educación pre-primaria, primaria y secundaria. Cabe recalcar que para el año 2003, el país cuenta con un total de veinte y tres facultades de educación. Está agrupadas en la Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación AFEFCE, normadas por el CONESUP (Consejo de Educación Superior) y reguladas por la Ley de Educación Superior de 1998.

1.2. De los Colegios Normales a los Institutos Pedagógicos¹

La Revolución Liberal prestó mucha importancia al desarrollo de la educación en el país, de tal manera que, además de implantar el laicismo, impulsó una reforma educacional, la cual

¹ La información presentada en la sección 1 de este capítulo constituye básicamente una síntesis de una de las secciones del texto “Procesos de Formación de los Docentes por parte de las Universidades e Institutos

necesitaba de personal capacitado para implantarla. Por esta razón, a finales del año 1899 se estima necesaria la fundación de institutos para la formación de maestros, de tal manera que se firma un Acuerdo Ministerial para la creación de la Escuela Normal de Varones y la Escuela Normal de Señoritas en la ciudad de Quito. A pesar de la intensa propaganda clerical en contra de dicho proyecto, que había sido un hecho clave para que no haya alumnas para que estos centros inicien sus funciones tanto en la ciudad de Quito como en la ciudad de Cuenca, el entonces presidente de la República General Eloy Alfaro expone su preocupación por educar a la mujer después de lo cual se expide el reglamento general de las Escuelas Normales el 27 de noviembre de 1901. A partir de este documento se crearon becas que se distribuyeron entre los Normales de las ciudades de Quito y Cuenca, se dotó de locales para las clases e internados.

Para el año de 1905 el país contaba con la primera promoción de maestras graduadas del Normal de Señoritas “Manuela Cañizares”, y para el año de 1913 el Estado había destinado una partida presupuestaria de S/. 100.000 (cien mil sucres) del Presupuesto General del Estado. Para el año de 1908 se dicta un nuevo Reglamento para el Funcionamiento de los Normales en el cual se establecen implementaciones y mejoras de las materias técnico-pedagógicas, didáctica básica, nociones de modelos pedagógicos y rudimentos de psicología. Otras estrategias que se implementaron para la aceleración de la formación de los/las docentes en el país fueron, por ejemplo: la creación de cursos de dos años para graduar de “normalistas” a maestros en servicio activo, la venida de dos misiones alemanas, una en 1914 coordinada por el ministro Luis N. Dillon, y otra en 1921 a cargo del ministro Pablo Vásconez. En el año de 1919 se institucionalizan las Escuelas Normales en el sistema nacional de educación, de tal manera que existían un total de 7 a nivel nacional y el número de estudiantes bordeaba los 300 alumnos.

La estructura y contenidos de formación de docentes no se habían modificado sustancialmente desde su creación hasta finales del siglo XX. En el año de 1991, en el marco del PROMECEB (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica), se da la transformación de los antiguos Normales en Institutos Pedagógicos (IPED's) por medio de un acuerdo

Pedagógicos en Ecuador” de Augusto Abendaño Briceño, publicado por la UNESCO en el año 2004 en el Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>. El estudio presenta una historia de la formación de docentes en el Ecuador que puede servir de base para una genealogía de las prácticas de formación de docentes en el Ecuador, lo que se aspira a investigar en futuras oportunidades.

ministerial de abril del año 1991, y su desenvolvimiento se normó por medio del Reglamento Especial expedido por Acuerdo Ministerial No. 725 del 5 de septiembre del mismo año. La implementación del mencionado proyecto duró aproximadamente diez años, y que tuvo como prioridad atacar problemáticas en torno a la falta de unidad del sistema educativo ecuatoriano, la carencia de una planificación a largo plazo, la preponderancia de criterios políticos y coyunturales en la toma de decisiones, la inexistencia de un sistema integral de evaluación de la calidad educativa, la ausencia de un sistema de dinamización del pensamiento pedagógico, carencia y debilidad de la formación inicial de los/las docentes, escasa satisfacción de necesidades educativas debido a que no se consideran las diferencias socio-culturales, entre otras.

Tres fueron los componentes principales de este proyecto: 1) Desarrollo de recursos humanos, orientado a la formación inicial, capacitación y perfeccionamiento de profesores, así como la capacitación de supervisores, administradores y planificadores educativos; 2) Desarrollo curricular, que priorizó a) el rediseño curricular de la educación básica, en sus niveles pre-primario, primario y ciclo básico en las modalidades de educación regular, educación bilingüe y educación especial, y b) el rediseño del currículo de formación de docentes especializados en los niveles y modalidades antes mencionadas; y 3) Desarrollo de la infraestructura física y tecnológica, cuya estrategia fue la asignación de recursos para construcciones, adecuaciones y dotación de equipos y mobiliario. De esta manera el proyecto atendió a las necesidades detectadas en la educación básica con énfasis en el sector rural. Además el objetivo central del proyecto fue el fortalecimiento de los IPED's para que se encarguen de la formación inicial, la profesionalización y capacitación de los/las docentes para atender a los niveles pre-primario y educación básica.

En este sentido, se asignó a los IPED's funciones de investigación y experimentación pedagógica, así como la producción de material didáctico. La idea y propósito de fondo era que éstos desarrollen un nuevo modelo pedagógico en conexión con la teoría de aprendizaje activo. Bajo la modalidad de planteles de post-bachillerato, cuyo plan y programa de estudios fue expedido por resoluciones ministeriales No. 205 y 275 del 4 de abril de 1991 y el 14 mayo de 1992, respectivamente, los IPED's forman docentes en tres años de estudio teórico-práctico, con un currículo interdisciplinario de formación profesional básica y específica. Cabe mencionar que los graduados de los IPED's se graduaban con el título de "profesor de educación primaria", aunque, en la práctica, han desarrollado también competencias para el

nivel pre-primario. Sus perfiles consideran capacidad para la investigación, la orientación pedagógico-filosófica, desarrollo por logros observables y estimables, correspondencia con la regulación educativa y capacidades metodológicas para la enseñanza.

De tal manera que tanto los Colegios Normales como los Institutos Pedagógicos, y en la actualidad los Institutos Superiores Pedagógicos han sido uno de los principales instrumentos por medio de los cuales se materializa y se ejecutan las orientaciones de la política pública concerniente a la formación, profesionalización y capacitación de los/las docentes en el Ecuador. El aporte palpable de esta formación está en la atención educativa en instituciones educativas, principalmente las de los niveles pre-primario y primario en las zonas rurales y también en las ciudades. Sin embargo, también se constituyó como un elemento que, a manera de excusa, permitió la creación de escuelas unidocentes las cuales limitaron el desarrollo de la educación, la individualización del trabajo docente y la despreocupación de la educación de los sectores más necesitados de la sociedad ecuatoriana². A continuación veremos el aporte de la formación universitaria de docentes para complementar y comprender, de manera más clara, el desarrollo de la formación de docentes en el Ecuador.

2. La reforma universitaria de la Revolución Ciudadana: el contexto y los debates

El proceso político denominado Revolución Ciudadana inicia su accionar con la propuesta de una reforma integral de la política enfocada en la construcción de “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir o sumak kawsay”. Dicho proceso, en su desarrollo de ya una década, ha considerado importante desde sus inicios intervenir en los sistemas de educación, especialmente en el sistema de educación superior. Esta intervención en el sistema de educación superior tendrá, a nuestra consideración, dos momentos claves: 1) la evaluación del sistema educativo con énfasis en la Universidad por medio de la expedición del Mandato Constituyente N° 14, y 2) la creación de universidades especializadas en áreas de pertinencia para el cambio de la matriz productiva. De tal manera que los distintos planes de gobierno, constitución, leyes y reglamentos y documentos oficiales se constituyen como la política educativa y desarrollan las características de la denominada tercera reforma universitaria.

² Afirmación sustentada desde la experiencia del autor por trabajo pedagógico-educativo realizado en escuelas unidocentes de la zona rural en la parroquia de Convento del cantón Chone de la provincia de Manabí.

2.1. El Mandato Constituyente N° 14

El primer momento clave se sitúa en el proceso constituyente llevado a cabo en Montecristi provincia de Manabí, con la expedición del Mandato Constituyente N° 14 (MC14) el cual tenía como objetivo fundamental “la elaboración de una evaluación del desempeño institucional de todas las IES del Ecuador con la finalidad de depurar el sistema” (Rojas 2011, 61). Esta tarea fue encargada al CONESUP y al CONEA los cuales emprendieron el Proyecto de Fortalecimiento Técnico para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación que tuvo una duración de un año, y cuyos resultados fueron dados a conocer en el mes de noviembre del año 2009. Lo que buscaba el MC14 era la recuperación del rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las IES, las mismas que se habían dejado llevar en su accionar por la relación oferta-demanda (Rojas 2011). Esto, debido a “la proliferación de las universidades particulares y la lógica de maximización de las ganancias, producto de la desregulación del sistema de educación superior, reveló intereses corporativos, pirámides jerárquicas y relaciones ‘semifeudales’ al interior de las universidades” (Ramírez 2012, 9).

Los resultados fueron la identificación de una serie de falencias en las funciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad (funciones propias de la universidad), lo cual permitió que se inicie un debate en torno a un dualismo de la comprensión de la educación superior como “derecho o mercancía”, del estudiante como un “ciudadano” o como un “cliente” y de la universidad como una “institución” o como una “empresa” (Rojas 2011). Esto significó que la educación superior del país, de forma inédita, se coloque en el más alto nivel del debate público, el cual recibió aportes de muchos sectores de la sociedad que generó una “nueva actitud hacia cambios significativos en las concepciones y relaciones entre la universidad, el Estado, el mercado y la sociedad civil” (Mintegiaga 2012, 85). Sin duda, este fenómeno provocó que el Estado dé especial atención al sector después de largo tiempo de ausencia, se establezcan vías por las cuales los distintos actores de la educación superior elaboren sus aportes sobre las necesidades y retos a enfrentar, para que se inicie un proceso de transformación de la educación superior, especialmente desde la institución universitaria.

Estos aportes, y aquellas falencias que se habían detectado en el proceso de evaluación, constituyeron los factores principales que dieron impulso a los objetivos de transformación. Entre los principales están la formación en investigación como el elemento más débil en el quehacer universitario ecuatoriano, ante lo cual atacó la necesidad de “incentivar la formación de sus docentes a nivel de PhD en pos de lograr un mejoramiento en la calidad de la

educación superior” (Rojas 2011, 61). Así mismo se estableció la categorización de las universidades (de tipo A, B, C, D y E) de acuerdo al nivel de desempeño institucional de cada universidad; hubo una gran cantidad de universidades y escuelas politécnicas (26 según el informe del CONEA) que se ubicaron en la categoría E, es decir, en la más baja, lo que provocó un malestar generalizado en el país que se ubicaba también en el centro de atención mundial. Ante la difícil situación por la que pasaba la educación superior ecuatoriana, el elemento que más destaca en la normativa sobre el tema es la calidad, “el mismo que se establece como uno de los principios que regirán a todo el sistema de educación superior” (Mintegiaga 2012, 86).

Por tanto, desde las directrices ordenadas por el MC14 se da inicio a la transformación de la universidad ecuatoriana, lo cual tuvo que ser respaldado por medio de la elaboración de una Ley de Educación Superior y su correspondiente Reglamento, que pudieran especificar las regulaciones necesarias. Los temas principales que aportarán dichos documentos estarán enmarcados en temas como la acreditación y evaluación, al igual que sobre la admisión y nivelación, entre otros. El proyecto de Ley Orgánica de Educación Superior, fue presentado ante la Asamblea Nacional en el mes de agosto del año 2009, la cual tuvo nuevos aportes y modificaciones en un gran debate de casi un año completo, para que sea aprobada en el año 2010. La LOES (2010), que en su texto considera los sistemas de educación y educación superior, la gratuidad de la educación superior, la pertinencia de la educación de calidad, los organismos que conforman y rigen el sistema de educación superior, la evaluación y la acreditación, y el escalafón docente, pretende “centrar el conocimiento generado para potenciar capacidades y solucionar los problemas de la sociedad” (Rojas 2011, 62); es decir, el cumplimiento de la misión que tiene encargada como institución social: la transformación misma de la sociedad.

2.2. UNAE y las Universidades Emblemáticas de la Revolución Ciudadana

El segundo momento clave es la creación de las universidades denominadas emblemáticas que tiene su inicio en el año 2013 con la aprobación de “leyes de creación”. Estos centros de educación superior son: 1) la Ciudad del Conocimiento YACHAY-Tech establecida en el cantón San Miguel de Urucuquí; 2) Universidad Regional Amazónica IKIAM, que se encuentra ubica cerca de la ciudad del Tena; 3) la Universidad de las Artes (UArtes) que está implantada en la ciudad de Guayaquil; y 4) la Universidad Nacional de Educación (UNAE), ubicada en la parroquia Javier Loyola de la ciudad de Azoguez, y constituyen respuesta a la

necesidad de transformar la educación del país en las distintas áreas. Estos centros son especializados en su rama y tienen la intención de consolidarse a nivel nacional e internacional como referentes en sus áreas al nivel de formación de profesionales y de investigación para la generación de conocimiento científico, técnico-tecnológico, artístico y, en el caso que más llama nuestra atención, de formación de docentes.

Centramos nuestra atención en la Ley de Creación de la UNAE (2013) (en adelante LCUNAE 2013), la misma que inicia considerando que desde los mandatos constitucionales la educación, plasmados en la Carta Magna del Ecuador (2008), se entiende como un “deber fundamental del Estado garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos [...] en particular la educación...” (2008 Art. 3, 1), al igual que como “un derecho de las personas a lo largo de su vida, un deber ineludible e inexcusable del Estado, área prioritaria de la política pública, de la inversión estatal, garantía de la inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (2008 Art. 26). Es decir, esta ley, en concordancia con la constitución y las leyes de educación, sostiene que la educación en el Ecuador se constituye como un derecho de las personas y como un deber fundamental del estado, ya que su importancia radica en que ésta es un pilar fundamental para la transformación de un sistema desigual y la construcción de un sistema de vida más justo para la sociedad. Así mismo, toma en cuenta otros artículos de la Constitución (2008) en los que se menciona, por ejemplo, que el sistema nacional de educación está conformado por las “instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo” en todos los niveles de educación (Art. 344), y que el estado es responsable del mejoramiento, la cobertura, la infraestructura y equipamiento “necesario de las instituciones educativas públicas” (Art. 347, 1). Lo mencionado hasta aquí se presenta constitucionalmente como directrices generales para ser aplicadas a las leyes y reglamentos necesarios que rijan a todos los niveles de educación; es decir, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2011) para los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2010) para la educación universitaria y de institutos superiores.

La LCUNAE (2013) nos presenta en sus puntos preliminares elementos considerados con mayor alcance de especificidad concernientes a la educación superior. Por ejemplo, menciona que la “norma máter” en su artículo 350 establece que la formación que se imparte en el nivel de Educación Superior hace énfasis en lo “académico y lo profesional, con visión científica y humanista” la misma que promueve la investigación científica con una serie de características

orientadas en “concordancia con los objetivos del régimen de desarrollo” (2008, art. 350). De manera similar, continuando con la consideración de la normativa constitucional se establece que la creación de las “universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares” se realizará vía legal de acuerdo a los informes previos favorables a la pertinencia, por parte del organismo encargado de la “planificación, regulación y coordinación del Sistema de Educación Superior” (2013, Art. 354).

Por otro lado, y fortaleciendo la garantía del reconocimiento por parte del Estado de la autonomía “académica, administrativa, financiera y orgánica”, el artículo 355 de la Constitución (2008) hace hincapié en que dichas instituciones deben estar “acorde con los objetivos del régimen de desarrollo los principios establecidos en la Constitución”. Esta garantía gira en torno a dimensiones tales como la financiera (2008 Art. 357), elemento primordial para el establecimiento y funcionamiento de las instituciones públicas, ante lo cual queda registrado también que dicho financiamiento tendrá sustento para su asignación en criterios como la calidad y otros que estarán definidos por la ley, en este caso LOES (2010). En consecuencia, la normativa constitucional considerada por la LCUNAE (2013) nos muestra, hasta el momento, los elementos que el Estado tiene que considerar para llevar a cabo la creación de las instituciones de educación superior como parte del cumplimiento de este deber fundamental que es la educación para la población.

Continuamos entonces centrando nuestra atención en la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución (2008) en la cual queda determinado que:

El Ejecutivo creará una institución superior con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación. La autoridad educativa nacional dirigirá esta institución en lo académico, administrativo y financiero (Constitución 2008, DT 20).

Es decir que la creación de la UNAE está constituida como una iniciativa de gobierno. El fomento del ejercicio de la docencia y las actividades afines a la práctica educativa fueron considerados desde la elaboración de la Carta Magna en Montecristi y cuya aprobación contó con la venia de la mayoría del pueblo ecuatoriano en el año 2008. Podemos entonces interpretar el contenido de esta disposición transitoria como la identificación de una necesidad ante la cual era necesario actuar y establecer un plazo que permita hacer los estudios

adecuados que establezcan las condiciones requeridas para la creación de dicha institución conocida en la actualidad como UNAE.

En las siguientes consideraciones de la LCUNAE (2013) se toma en cuenta lo referente al financiamiento (de ésta y todas las instituciones de educación superior) que lo cubren “las rentas establecidas en la Ley del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico (FOPEDEUPO)”, lo cual se encuentra redactado en el literal b) del artículo 20 de la LOES (2010). Al igual que en el artículo 108 (2010) se encuentra plasmado lo que habíamos mencionado en renglones anteriores sobre la elaboración previa del informe de pertinencia para la creación de instituciones de educación superior por el organismo encargado, el cual es el Consejo de Educación Superior (CES). Apoyamos nuestra afirmación sobre la disposición transitoria vigésima de la Constitución (2008) en cuanto a que es la identificación de una necesidad, ya que en la disposición transitoria décima quinta de la LOES (2010) queda establecido que en los cinco años posteriores a la vigencia de dicha ley, no estará permitido la creación de ninguna institución de educación superior, “con excepción de la Universidad Nacional de Educación, la Universidad Regional Amazónica, la Universidad de las Artes y una universidad de investigación de tecnología experimental”, las universidades que, seis años después, conocemos como las cuatro universidades emblemáticas de la Revolución Ciudadana.

En cuanto a las directrices directas que ordena la LCUNAE (2013) encontramos que la creación de la UNAE responde a una iniciativa completamente gubernamental y de la cual, “el promotor [...] es la Función Ejecutiva, a través del Ministerio de Educación” (Art. 1). Esta institución goza de la autonomía académica, administrativa, etc., que le garantizan tanto la Constitución (2008) como la LOES (2010). Un elemento importante que podemos identificar, continuando con el análisis de la misma, es que la UNAE tiene la visión de consagrarse como la base y matriz de la formación docente en el país, ya que “los institutos pedagógicos superiores se articularán académicamente a la Universidad Nacional de Educación”, además que ésta puede “aprobar la creación de sedes fuera de la provincia de la sede matriz [Cañar]” (Art. 2).

La LCUNAE (2013), al estar conformada únicamente por cuatro artículos, es una fuente muy clara de análisis para comprender la intención a partir de la cual se origina la UNAE. Como hemos visto, la UNAE y las otras tres universidades emblemáticas pretenden dar respuestas

eficaces a las necesidades identificadas del país en las distintas áreas del conocimiento a partir de los cuales se busca dar los primeros pasos en un objetivo más a largo plazo del gobierno actual; es decir, el cambio de la matriz productiva es uno de los objetivos que se ha planteado el gobierno de la Revolución Ciudadana por medio del Plan para el Buen Vivir 2009 – 2013 (SENPLADES 2009) y el Plan Nacional Buen Vivir 2013 – 2017 (SENPLADES 2013).

La creación de la UNAE constituye un paso fundamental para este propósito y también, y con más urgencia, para alcanzar uno de sus objetivos principales que es el mejoramiento y transformación del sistema nacional de educación. Mencionamos que es más urgente ya que hemos sido testigos de las grandes fallas que presenta dicho sistema. Fundamos este comentario en la experiencia de cinco años en la docencia en los niveles de Educación Básica y Bachillerato, en los que hemos enfrentado los requerimientos técnicos normados a partir del Reglamento a la LOEI (2012). Dichas reformas intentan cubrir las falencias evidenciadas con el desarrollo e incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación, las nuevas ciudadanías, la libertad de pensamiento, etc., al sistema nacional de educación, el cual se asemeja a un témpano de hielo que se derrite y que no encuentra un equilibrio o una canalización adecuada para fluir constante y con fuerza, y que hidrate el campo y satisfaga las necesidades de la población.

Finalmente consideramos importante la creación y aspiraciones que se plantea la UNAE y el desarrollo de los objetivos que se plantea. La LCUNAE (2013) junto al marco legal y constitucional, constituyen una garantía frente a este “cambio de época” (Gonzales 2015, 2), vislumbrado en la actualidad en el país. Es pertinente estudiar la labor educativa de esta institución e identificar cuáles son las prácticas que desarrolla en beneficio de la formación docente y la transformación social iniciada en las aulas escolares de todo el país.

2.3. La reforma educativa de la Revolución Ciudadana y algunas críticas

En el transcurso y desarrollo de la reforma universitaria de la Revolución Ciudadana, la cual es definida por uno de sus principales promotores como una “ola de transformaciones” (Ramírez 2013), se han desarrollado ciertas críticas enfocadas en el carácter autoritario de la intervención estatal en la universidad ecuatoriana. Cabe recordar que el autor mencionado ha sido uno de los principales idearios de la política educativa nacional debido a que ha desempeñado altos cargos en el gobierno de Rafael Correa: Secretario Nacional de Planificación (durante los años 2007-2010), y Secretario Nacional de Educación Superior,

Ciencia, Tecnología e Innovación (en el periodo 2011-2017). Durante estos periodos Ramírez se ha constituido como uno de los intelectuales del Sistema Nacional de Planificación, de los Planes de Desarrollo del Buen Vivir y del proceso de transformación de la educación superior, por lo que sus reflexiones han intervenido directamente en la política pública especialmente en el área de educación superior.

En su más reciente publicación denominada “La gran transición” (Ramírez 2017) Ramírez sostiene que en Ecuador el proceso político de la Revolución Ciudadana se ha propuesto el cambio de las relaciones de poder, es decir un “cambio en las estructuras sociales” (Ramírez 2017, 13), para lo cual han sido necesarias algunas estrategias, principalmente el proceso de transformación de la educación superior. De igual manera, y partiendo de una propuesta para la comprensión de la “universidad como bien público” frente a la “elitización privada del campo universitario” (Ramírez 2012), sus reflexiones sustentan la idea de que la reforma de la educación superior, específicamente de la universidad y de la producción de conocimientos en Ecuador, tiene el sentido de recuperar su carácter público, es decir, “redefinirla como un bien público”. Ramírez afirma que “la desmercantiliación del conocimiento implica buscar formas alternativas de generarlo, y que se debe recuperar su carácter colectivo y compartido, por sobre los intereses privados” (Ramírez 2013, 19).

De acuerdo con esta tesis, Ramírez propone un conjunto de “siete pilares” que representan “las acciones de política pública que se han implementado o están por ejecutarse” en el marco de la transformación del sistema de educación superior en Ecuador. Este conjunto de acciones pretenden generar un “intelecto colectivo social”, dice el autor, el cual se manifestará por medio de la fundación de una “democracia cognitiva” que se constituirá como una columna estructurante de la sociedad del Buen Vivir (Ramírez 2013, 20). Dichos pilares o “acciones” buscan:

- 1) descorporativizar el sistema de educación superior para el bien común, 2) democratizar la educación superior y el conocimiento, 3) generar nuevo conocimiento en el marco de una autonomía universitaria responsable con la sociedad, 4) revalorizar el trabajo docente y de investigación en el sistema de educación superior, 5) [la] endogeneidad regional para la integración latinoamericana y la inserción inteligente a nivel mundial, 6) [la] convergencia hacia ‘arriba’, eliminando circuitos diferenciados de calidad, y 7) construir una episteme emancipadora de la sociedad.(Ramírez 2013, 20-43).

El marco propuesto se instaura como una vía de consolidación del “pacto de convivencia social” que el país asumió con la aprobación de la Constitución en el año 2008, y del cual los diez años de Revolución Ciudadana transcurridos hasta el momento son únicamente el inicio del transitar “de una sociedad del privilegio a una sociedad democrática de todos y todas”; es decir, aquella “gran transición” de la que habla Ramírez (Ramírez 2017).

Frente a esta conceptualización de la reforma universitaria, aquella “ola de transformaciones”, en el contexto académico y político se han presentado ciertas críticas que profundizan el debate de la reforma universitaria promovida por la Revolución Ciudadana. Tomando como punto de partida una crítica integral a la gestión administrativa del gobierno encabezado por Rafael Correa, destacan aquellas que apuntan hacia un señalamiento de la pérdida de autonomía de Universidad, de la instrumentalización sufrida por parte de la intervención estatal para con fines funcionales (Villavicencio 2014), de un colonialismo académico (Villavicencio 2013), de autoritarismo y atribución ilegal de facultades a organismos reguladores de la educación superior (Castro 2013), y de un neocolonialismo posmoderno (Oviedo 2013). Estas posturas permiten ampliar el debate sobre la reforma de la educación superior en Ecuador, así como tensionar “la relación entre Universidad y desarrollo” que no es nuevo en la actualidad política del país, “sino que forma parte de cierta ‘tradicción’ vinculada al desenvolvimiento histórico de la universidad ecuatoriana de (al menos) el último medio siglo” (Bravo 2016).

Uno de los principales críticos al proceso de la reforma universitaria de la Revolución Ciudadana es Arturo Villavicencio, quien en su texto “¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?” (2013), sostiene que la tarea de reconfigurar el sistema de educación superior emprendida por el gobierno

(...) está haciendo perder las perspectivas históricas, el sentido de orientación y que pone en riesgo una oportunidad histórica de sentar las bases sólidas para un sistema universitario de calidad y sobre todo, de compromiso y responsabilidad con el contexto social al cual se debe (Villavicencio 2013, 2).

Argumenta que este proceso, en el cual se nota la ausencia de “sólidos puntos de anclaje”, está conduciendo a un “neocolonialismo académico”, debido a una “peligrosa tendencia a adoptar esquemas educativos, modelos de universidades, criterios de calidad, quizá exitosos

en otros contextos, como ejemplos a ser trasplantados automáticamente y ser imitados, sin cuestionar la pertinencia de tales esquemas a realidades como la nuestra” (Villavicencio 2013, 3); es decir, una negación del contexto y la historicidad de la universidad ecuatoriana. De la igual manera critica el sentido de “burocratización de la investigación” (Villavicencio 2013, 7-10), así como de otras características que van desde la categorización de las universidades, pasando por la concreción de un mecanismo en función del “capitalismo académico” hasta la construcción de individuos “universitarios fragmentados”.

Es importante recalcar que el mismo autor, en su publicación del año 2014 “Innovación, matriz productiva y universidad”, sostiene que todo el aparataje estatal construido para la intervención en la educación superior constituye:

(...) un proyecto de transformación de la universidad que se plantea como objetivo un tipo de universidad funcional a un proyecto político, a los negocios y al mercado, productora de recursos humanos y conocimientos directamente relevantes para la esfera productiva y la cultura emprendedora (Villavicencio 2014, 223).

Por lo tanto, según la óptica de este autor, la reforma universitaria pretende articular la educación superior, en especial la universidad, con los fines estatales en función del fortalecimiento del capital, y lo hace por medio de mega-proyectos que implican tanto la alineación de las IES a los intereses gubernamentales como la creación de centros educativos especializados, como ejemplo la universidad tecnológica Yachay, a la cual califica de ser “una estrategia equiocada” (2014).

Por otro lado, otras críticas desde la academia, como texto de Carlos Castro (Castro 2013), sostiene que la reforma de la educación superior de la revolución ciudadana “no es más que el rostro de una reforma y modernización profunda, con fuerte intervención del Estado, del viejo capitalismo oligárquico del país” (Castro 2013, 232). Enfatiza que el marco jurídico de aplicación legal en torno de la reforma de la educación superior, como por ejemplo el Reglamento a la LOES 2011, propicia una serie de atribuciones, que no están contempladas en la LOES 2010, a los organismos de regulación de la educación superior como CES, CEAACES y SENESCYT. Castro, al respecto dice que “el reglamento general a la LOES [...] agravó el autoritarismo del poder frente a las Universidades y muchas de sus disposiciones son contrarias no solo a la Constitución sino a la propia LOES” (Castro 2013,

237). En consecuencia, según la argumentación del autor, una de las características principales de la reforma universitaria de la Revolución Ciudadana es el abuso de poder por parte del régimen y de los organismos reguladores de la educación superior.

De igual manera, en la línea de aportar observaciones críticas al proceso de reforma de la Revolución Ciudadana, Atawallpa Oviedo (2013) sostiene que “bajo el argumento o membrete de ‘revolución educativa’ [...] estaríamos ante una recolonización posmoderna mucho más profunda que la sucedida hace casi 500 años” (Oviedo 2013, 246). Su crítica gira en torno a la superficial equiparación del Buen Vivir asumido como proyecto emancipatorio, y delineado como “socialismo del *sumak kawsay* o biosocialismo republicano” acuñado por Ramírez (2010), con el ancestral *Sumak Kawsay*, el cual ha sido “delineado por los pueblos andinos por más de 20 mil años de ejercicio de vida”, según lo expresa el autor. En este sentido, el aporte al debate por parte del autor se refiere a las enormes diferencias que refleja la creación de una universidad como Yachay con las “epistemologías de las antiguas *Yachay Wasi*”, porque tal como está planteada no hará más que alinearse con la reproducción de los moldes de la “occidentalidad” (Oviedo 2013, 248).

En definitiva, el debate sobre el proceso de reforma de la educación superior en la actualidad se encuentra en desarrollo, siendo alimentado constantemente por reflexiones académicas sobre la política pública. Por un lado vemos que esta reforma se inscribe en el contexto de la denominada “gran transición” (Ramírez 2017) que ha significado la primera etapa del proceso político de la Revolución Ciudadana, es decir, los diez años de gobierno de Rafael Correa en los que se inició dicho proceso con la evaluación del sistema de educación superior. Las acciones de política pública implementadas y por ejecutarse, aquellos “pilares” sobre los que se sostiene la “ola de transformaciones” (Ramírez 2013), constituyen la estrategia mediante la cual se ‘redefina’ la universidad y los conocimientos como bienes públicos. Por otro lado, las críticas al proceso de reforma contribuyen a identificar aquellos elementos específicos o en algunos casos integrales de las políticas públicas desarrolladas en dicho proceso. Sin duda, es necesario continuar con la discusión, por medio de análisis de los resultados que se están desde ya produciendo o que se puede vislumbrar por medio de la evolución que están teniendo específicas experiencias en este contexto.

3. La Universidad Nacional de Educación: visiones desde fuera

La creación de la UNAE ha significado un hito para la educación y, especialmente, para la formación de docentes en el Ecuador al ser la primera universidad especializada en esta área del conocimiento. Con la aprobación de la Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación en el año 2013 y el inicio de su funcionamiento en el año 2015, se inicia un proceso vanguardista de formación de docentes destinados a la mejora y transformación del sistema educativo nacional. Por esta razón, es preciso hacer una descripción de las distintas formas de recepción que ha tenido este centro de estudios y su misión educativa, y el impacto que ha tenido en diferentes contextos: en primer lugar, la localidad en donde se encuentra ubicada; en segundo lugar, por medio de proyectos de vinculación con la sociedad, que están relacionados con la formación de docentes, y desarrollados principalmente en la provincia de Cañar; y en tercer lugar, entre la comunidad de académicos de diferentes universidades y facultades dedicadas a la formación de docentes en el país. Estas formas de recepción dan cuenta del impacto y puntos de vista que ha generado hasta el momento la creación y trabajo educativo de la UNAE.

3.1.1. UNAE y la Vinculación con la Sociedad

La UNAE está desarrollando proyectos que vinculan a estudiantes, profesores y actividades académicas con las poblaciones de la provincia del Cañar, y en algunos casos, de las provincias de Azuay y Loja. Estos proyectos tienen dos finalidades: 1) formar profesionales comprometidos con la sociedad, y 2) la transferencia de conocimientos que buscan mejorar la calidad de vida de grupos de atención prioritaria. Por tanto, en este sentido las áreas en las que se han iniciado proyectos son: a) Educación y Cultura, b) Humanidades y Artes, c) Información y Comunicación, y d) Administración y Gerencia. Es importante destacar que, al ser una universidad especializada en Educación, los proyectos emprendidos tienen un carácter de fortalecimiento de la formación docente de los/las estudiantes y de los/las docentes en ejercicio de las Instituciones Educativas (IE) con las que trabajan. En esta línea³, la UNAE colabora con el apoyo y asesoramiento de modelos innovadores de aprendizaje, currículo, desarrollo educativo, apoyo pedagógico en educación inicial y básica, educación continua, entre otras.

³ El principal proyecto de la UNAE es las Prácticas Preprofesionales con catorce IE en las parroquias: Suscal, Zhud, Juncal, Dolorosa, Javin, Ducur; 36 profesores de las Instituciones Educativas y 1080 niños y niñas de segundo a séptimo años de EGB en su etapa inicial. De este proyecto se habla con profundidad en el capítulo 3.

Por ejemplo, uno de los proyectos de los que da cuenta la coordinadora de Vinculación con la Sociedad, Dra. María Dolores Pesántez⁴, es el denominado “Difusión de la lectura en la provincia de Cañar” cuyo principal objetivo es aportar a un cambio en el hábito de la lectura de los/las estudiantes de Educación Básica. La idea principal de este proyecto:

(...) es darle una mirada diferente a la lectura y el trabajo que se hace en la lectura. Mirábamos que los niños de la provincia tienen un índice súper bajo de lectura, los chicos no leen. Pero también determinamos que los profesores no leen. Ahí trabajamos desde el proceso de animación a la lectura y el desarrollo de hábitos lectores, no solamente en la escuela sino apropiándonos de los espacios públicos. Los niños empezaron a leer en los parques, en las plazas de tal manera que se vaya involucrando toda la comunidad. Entonces lo que hacemos es invitar a los abuelitos, a los narradores que también existen allí para que comiencen a contar las leyendas, mitos y también estamos haciendo un proceso de rescate cultural (Pesántez 2017, 3).

La UNAE también se centra en el fomento del arte y la cultura, y el conocimiento de las prácticas ancestrales. Por ejemplo, en esta área se enmarca el proyecto “Diagnóstico Situacional de las Toquilleras del Cañar”, que trata de conocer la situación socio-económica de los y las artesanas toquilleras con el objetivo de, además de definir estrategias de intermediación comercial más justas, recatar la tradición artesanal de los habitantes de los sectores aledaños. En este proyecto se trabaja con siete parroquias de la provincia de Cañar atendiendo a un total de un número aproximado de 250 toquilleras. Al respecto María Dolores Pesántez, nos dice:

Nuestra provincia tiene una presencia sumamente alta de toquilleras en Cañar con la elaboración del sombrero de paja toquilla. Pero nuestras toquilleras están en unas condiciones de pobreza bastante preocupantes. Ellas se demoran en tejer un sombrero alrededor de una semana, que el fin de semana es vendido a los intermediarios de las grandes empresas a 4 o 5 dólares que, al fin del mes, no cumplen ni siquiera con un salario mínimo vital. Ante esta problemática, elaboramos un proyecto que articule a las artesanas toquilleras con las escuelas y, a través de un convenio que tenemos, las artesanas pueden ir a las escuelas y vender la toquilla y que los chicos puedan aprender de este arte, así y evitar la pérdida de este saber ancestral (Pesántez 2017, 4).

⁴ María Dolores Pesántez (directora de Vinculación con la Sociedad), en conversación con el autor, enero 2017.

Así mismo, otras actividades que forman parte de proyectos que han surgido de los propios estudiantes de la UNAE forman parte de la vinculación de la universidad con la comunidad. Por ejemplo, un proyecto de liderazgo juvenil por medio del trabajo con niños y niñas de la comunidad. Junior Suárez⁵, estudiante de la carrera de Educación Básica, nos cuenta sobre el proyecto “Primera Jornada Vacacional Juega y aprende en la UNAE” que contó con la participación de 25 estudiantes de la UNAE con el objetivo de fortalecer las capacidades de liderazgo estudiantil. Junior nos dice:

En el mes de agosto del año anterior dirigí el proyecto vacacional, un proyecto lindísimo y salió desde los estudiantes mismos de la UNAE; y eso, [estudiar en la UNAE] no es únicamente estar estudiando en el aula o en las prácticas, sino que me ha permitido destacarme y aportar desde aquí a la sociedad (Suárez 2017, 2).

No podemos dar cuenta de cada uno de los proyectos emprendidos por la UNAE ni de las impresiones de las personas de la comunidad con las que se ha trabajado a excepción del proyecto de Prácticas Preprofesionales. Sin embargo, nos permitimos decir que los beneficiarios de estos proyectos no solo son las personas de las comunidades cercanas a la UNAE sino los mismos estudiantes y profesores, de ahí que consideramos los testimonios citados anteriormente. Esto evidencia un adecuado ejercicio de la función de la vinculación con la sociedad por parte de la UNAE, ya que ahí es donde se identifican las necesidades educativas y socio-económicas del sector para que la formación de docentes esté más cercana a la realidad a la que pertenece.

3.2. UNAE y la formación de docentes: observaciones desde el Sistema Educativo Nacional

La formación de docentes desde la UNAE genera diferentes puntos de vista en los actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) como son los profesionales en ejercicio, los directivos de las Instituciones Educativas (IE) y autoridades de regulación (distrital, especialmente) del Ministerio de Educación. A continuación presentamos aquellas percepciones y expectativas que se están consolidando entre los grupos antes mencionados en torno a la formación de docentes en la UNAE y su eventual incorporación al SEN. Por un lado, se identifica un sentimiento de optimismo frente a la iniciativa estatal de creación de un centro de educación

⁵ Junior Suárez (estudiante de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica), en conversación con el autor, abril de 2017.

superior especializada en la formación de maestros y de “otros profesionales de la educación” para la mejora y transformación del SEN; por otro lado, también se hace evidente un cierto grado de “incertidumbre” por el desenvolvimiento de los futuros “educadores y pedagogos investigadores” que actualmente se forman en la UNAE debido a ciertas condiciones laborales establecidas en el SEN. Esta concepción recogida por medio de diálogos con los distintos grupos nos permite ampliar la visión y generar análisis al respecto.

3.2.1. El optimismo utópico: maestros para el cambio

Entre quienes se forman como docentes suele ser común identificar ciertas convicciones sobre la centralidad de la educación en los procesos de cambio y transformación de la sociedad. Durante los procesos de formación y aun cuando el profesional se incorpora como docente a una institución educativa, aquellas convicciones suelen mantenerse en un constante proceso de fortalecimiento debido al contacto directo con los/las estudiantes y los procesos educativos. Lo cual es algo lógico porque se trata del desenvolvimiento del profesional en la carrera que, en el mejor de los casos, optó al igual que sucede en otras profesiones. Sin embargo, también es común y muy fácil detectar ciertos indicadores, como comportamientos, sentimientos y actitudes, en aquellos mismo docentes debido al contraste entre las experiencias de formación (que podríamos denominar como “teóricos”) y la experiencia de ejercicio profesional (que constituyen la “práctica”). Sin lugar a dudas el fortalecimiento y mantenimiento de aquellas convicciones son para los/las docentes retos que se insertan no solo en el ámbito personal y profesional, sino también, y tan importante como aquéllos, en el ámbito social.

La creación de la UNAE, y su propuesta innovadora de formación de docentes, genera muchas expectativas a nivel nacional, regional y global, pero también al interior del sistema educativo nacional y sus diferentes actores. Al ser una universidad especializada en educación y dedicada específicamente a la formación de docentes, tiene sobre sí los ojos de diferentes sectores que generan opinión sobre sus objetivos así como de sus prácticas en el desarrollo de los mismos. De tal manera que, en un esfuerzo por escuchar las distintas voces que pueden opinar sobre la UNAE, consideramos oportuno presentar aquellas que recogen muy brevemente los sentires de distintos actores, principalmente de docentes en ejercicio y directivos de las IE del SEN. Al no existir literatura académica o de opinión de docentes del SEN sobre la UNAE, debido al corto tiempo de existencia de la misma, nos limitamos a

referimos a opiniones particulares recogidas en diálogos y entrevistas personales y grupales realizadas a docentes de diferentes instituciones de las ciudades de Quito y Azogues. La percepción y opinión de los/las docentes en ejercicio profesional, en referencia a la creación y formación de docentes en la UNAE, se encuentra dividida: por un lado, con un conocimiento superficial del tema, se da un alto grado de optimismo frente a los desafío de la calidad en la educación; y por otro lado, entre la indiferencia y el pesimismo-realismo ante dicho acontecimiento. En las entrevistas y conversaciones mantenidas con algunos docentes de instituciones fiscales y particulares⁶ (religiosas y laicas), se pudo detectar actitudes, sentimientos y opiniones, a los cuales hemos agrupado en las categorías mencionadas anteriormente. Recalamos que las preguntas realizadas en referencia a la UNAE estuvieron orientadas principalmente a la generación de opinión porque, en la mayoría de casos, los/las docentes desconocían sobre la universidad o habían escuchado muy poco; razón por la cual el investigador consideró que sería necesario comentar brevemente aspectos principales sobre la UNAE y sus propuestas pedagógicas y de formación de docentes. Por lo tanto, las respuestas que obtuvimos, si bien expresan aquella disyuntiva entre optimismo y pesimismo-realismo, es importante dar énfasis en que se tratan de puntos de vista a considerar y profundizar.

Las entrevistas y diálogos se desarrollaron principalmente de dos maneras: de *forma personal*, es decir, una conversación entre el investigador y el docente o directivo entrevistado; y de *forma grupal*, es decir, un diálogo entre el investigador y varios docentes al mismo tiempo. Es preciso aclarar que en la *forma grupal* nos limitamos a hacer preguntas y captar las respuestas personales sobre el tema planteado, por lo que no se trata de un “grupo de discusión” en estricto sentido (Galeano 2004). Así mismo, los participantes fueron profesores de Instituciones Educativas fiscales y particulares religiosas y laicas; estos docentes acudieron a la convocatoria a pesar de las ocupaciones que tenían en su trabajo debido a que el año lectivo 2016-2017 estaba por finalizar, razón por la cual el trabajo administrativo y burocrático de los profesores aumenta en gran proporción.

Dos preguntas fueron clave para generar la opinión de los/las docentes entrevistados. La primera fue sobre si conocían algo sobre la UNAE, y la segunda, fue sobre la opinión tenían

⁶ Instituciones Educativas Fiscales: Unidad Educativa Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Unidad Educativa Policía Nacional, Escuela Juan Raimundo Figueroa, Unidad Educativa San Rafael; Instituciones Particulares: Unidad Educativa María Auxiliadora de Quito (Particular Religiosa) Colegio San Gabriel (Particular Religiosa, Unidad Educativa Julio Verne (Particular Laica).

sobre ella. La mayoría de los entrevistados (detectados en la *forma grupal*) mencionó no conocer nada sobre la UNAE. Sin embargo, todos coincidieron en que era una de las universidades nuevas del gobierno. Posteriormente, después de conocer la información brindada por el investigador, las respuestas variaron, no obstante fue posible detectar cierto nivel de entusiasmo y optimismo. La profesora Hipatia Chalán⁷ comenta:

Yo creo que esa universidad que está especializada en los profesores está bien puesta porque a nosotros de la Central apenas las prácticas nos hacían al final de la carrera y eso que los tutores ni iban a revisarnos; solo nos hacían presentar lo que íbamos a hacer y ya. Creo que solo pedían opinión a alguien de la escuelita donde nos tocaba y ya. Así pasé yo al menos UNAE (Chalán 2017, 3).

Así mismo, Jhon Vargas⁸, opina:

Mira ya era hora de que hagan una obra así por los profesores. Claro que ya no es para nosotros directamente, pero si los empiezan a formar como investigadores y a hacer que amen lo que hacen, sin duda la educación va a ir mejorando cada vez más. De estos nuevos profesores vamos a aprender muchísimo y ellos de nosotros, y los que se benefician serán los estudiantes ya verás (Vargas 2017, 1).

De igual manera, el Mgtr. Nelson Loor⁹, rector de la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte de la ciudad de Guayaquil nos expone su opinión:

Considero que la decisión del gobierno de crear esta universidad junto con las otras tres es una algo muy positivo para la educación en el país y sobre todo para el desarrollo del Ecuador en todos sus aspectos. Yo creo que la UNAE tiene cierta línea de transformar la educación, de mejorar, de investigar y trascender. Eso es muy bueno, aunque sus docentes son de carne y hueso, la inclinación por formar mejores profesores va a contribuir de manera formidable a la educación. Cuando uno sale de la universidad, sales con muchos deseos de cambiar un montón de cosas, pero cuando te insertas en el campo laboral te das cuenta que hay ciertas cosas ahí que, de alguna manera, no te permiten salirte de ese esquema (Loor Nelson 2017, 3).

⁷ Hipatia Chalán (docente de educación básica de una institución fiscal), en conversación con el autor, junio de 2017.

⁸ Jhon Vargas (docente de bachillerato de una institución fiscal), en conversación con el autor, junio de 2017.

⁹ Nelson Loor (rector de la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte de Guayaquil), en conversación con el autor, junio de 2017.

En el mismo sentido, aunque sin dejar de señalar algunas dificultades, el Dr. Pablo Romo¹⁰ docente de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (UCE) opina sobre las universidades emblemáticas y, en especial de la UNAE y dice:

(...) que sean universidades de especialidad me parece algo muy importante para nuestro país, porque vemos que la universidad y las más grandes están saturadas de carreras y facultades, entonces siempre va a ser una mejor opción una universidad especializada que una de las clásicas.

Sobre la universidad pedagógica me parece que la idea es muy buena, y me parece que la idea desde la que se quiere desarrollar la investigación y la innovación, ya con ciertos criterios de avanzada, tiene sus ventajas. Me parece que el problema es geográfico. Nosotros tenemos algunos alumnos de la carrera que han rechazado la oferta porque no quieren separarse mucho de sus familias y eso. Entonces, construir una universidad de pedagogía tan alejada puede ser contraproducente porque la gente que le toca ir hasta Cañar es de clases media baja y baja, entonces no tienen los recursos necesarios para mantenerse allá (Romo 2017, 4).

Entonces, es fácil observar que las opiniones en torno a la creación de la UNAE y de las demás universidades emblemáticas generan diferentes opiniones. Tanto de estos docentes en ejercicio profesional, así como de directivos y académicos, las opiniones coinciden en que la iniciativa tiene aspectos positivos para la mejora de la calidad de la educación, sus métodos son innovadores y puede ser beneficioso para el trabajo cooperativo entre los/las docentes. Sin embargo, entre estas opiniones es posible también detectar que a la par existen otros puntos que deben ser tratado y considerados seriamente para que se pueda lograr los resultados que se esperan por medio de la formación de docentes investigadores. A continuación presentamos el otro lado de las opiniones, es decir, aquellas sobre el pesimismo-realismo de las condiciones en que se desarrolla el SEN.

3.2.2 El duro “pesimismo-realismo” de la educación: maestros ocupados

Frente el optimismo de la innovación y la promesa ideal de un docente transformador del sistema educativo nacional se contraponen la realidad que experimentan los/las docentes en su trabajo diario. El grupo de docentes entrevistados fue muy heterogéneo, es decir, un grupo

¹⁰ Pablo Romo (docente de la UCE), en conversación con el autor, junio de 2017.

conformado por profesores que laboran en IE diversas que componen el SEN, por lo que destacamos que sus opiniones a pesar de ser diferentes coinciden en algo que nos parece fundamental: las condiciones laborales. Éstas se componen principalmente por la jornada de trabajo, es decir, las horas pedagógicas y horas fuera de clase (LOEI, art. 117; RGLOEI, art. 40); la remuneración salarial o el costo del trabajo docente (LOEI, art. 115 para instituciones públicas; art. 127 para instituciones particulares); la categorización (LOEI, art. 111; RGLOEI, art.) y la evaluación (LOEI art. 126), principalmente. El punto en el que coinciden los/las docentes entrevistados es que las actuales condiciones laborales de los/las docentes del SEN se convierten en obstáculos para el desenvolvimiento de los/las docentes como “actores fundamentales para la calidad educativa” (LOEI, art. 11, b). Con este punto de vista coincidimos y nos permitimos añadir la condición de control de los/las docentes, además de la autoridad educativa nacional, de parte de los padres de familia y sus propios estudiantes. De acuerdo con esto, las opiniones de los/las docentes, directivos, autoridades y académicos dan cuenta de las características del trabajo docente, es decir, sobre el incremento de trabajo y del “tinte” administrativo y burocrático que ha impregnado el trabajo de los profesores en las IE. En este sentido, la Lcda. Verónica Montenegro¹¹, docente titular de segundo año de EGB de la Unidad Educativa Policía Nacional, nos dice:

Manejamos un documento que se llama portafolio¹². El ministerio nos da todo lo que debe contener el portafolio. La coordinadora de cada año de básica revisa el portafolio y luego el vicerrector aprueba el portafolio. Esa revisión consiste en que estén todos los requisitos que nos pide el ministerio y se va actualizando constantemente porque siempre piden algo más a última hora. Si falta uno, te mandan a completar, y si está todo le ponen un sello y lo pasa al vicerrector (Montenegro 2017, 2).

Por otro lado, la Lcda. Mónica Espín¹³, docente de cuarto año de EGB de la Escuela Juan Raimundo Figueroa, expresa:

¹¹ Verónica Montenegro (docente de una educación básica de una institución fiscal), en conversación con el autor, junio de 2017.

¹² El portafolio es un instrumento de control de la labor docente en las IE por parte de la Autoridad Educativa Nacional. Consta de diferentes documentos que precisa el docente como respaldo de su proceder en el proceso educativo. Se trata de una iniciativa del INEVAL (Instituto de Nacional de Evaluación Educativa) para ordenar los recursos que un docente debe tener a mano. Sin embargo, no existe una normativa para su implementación. La lista de requisitos que deben constar en él es de dominio entre los docentes.

¹³ Mónica Espín (docente de una educación básica de una institución fiscal), en conversación con el autor, junio de 2017.

Detesto que el trabajo no se termina cuando salgo de la institución. Siempre me llevo a casa el trabajo. Las exigencias que tienen tanto los directivos y las autoridades a nivel distrital y zonal, abruman. Igual, por si fuera poco tenemos la presión de los padres de familia que si no vienen a reclamar algo vienen a que les enseñemos a usar las plataformas para ver las notas. Son como alumnos extras que tenemos.

Y añade,

Ahora, si un estudiante pierde el año es culpa del profesor. El distrito se encarga de garantizar el derecho del estudiante por medio de la sanción, y pasan por encima del derecho de uno te acibillan y hay humillación para el docente. Las sanciones funcionan como elemento de control. Si yo por ejemplo no tengo un documento en mi portafolio que pruebe que tal niña o niño no cumplió con las tareas, me friego y el distrito se encarga de que el niño o niña pase el año así sea con el mínimo. Pero si tengo todo en orden, ahí el distrito no me felicita ni nada (Espín 2017, 3).

De igual manera, las opiniones sobre la remuneración salarial del trabajo docente indican una desproporción entre el trabajo que se asigna al docente y el trabajo concreto que se realiza, y la diferencia con el magisterio. Cabe recalcar que, según lo determina la LOEI, los y las docentes que laboran en una institución educativa particular “deberán sin excepción alguna percibir una remuneración no menor al salario básico unificado establecido en el Código del Trabajo” (Art. 127). El Lcdo. Santiago Coronel¹⁴, docente de bachillerato de la Unidad Educativa Julio Verne, especifica que especialmente en el sector particular las remuneraciones son bajas debido a que hay algunas actividades que salen del horario de trabajo, causadas principalmente por la oferta que la IE busca incorporar para competir con el servicio gratuito proporcionado por las IE del estado, o con el conocido Bachillerato Internacional:

En el colegio el sueldo está bien pues para una persona que no tenga familia, o sea que no sea casado. Pero la mayoría de profesores tienen familia y les toca ajustarse para ganar suficiente para mantenerla. Por ejemplo, todos los profesores tenemos clases, reuniones de área y atención a padres de familia. Pero hay algunos profes que son tutores o son coordinadores de participación estudiantil, o de clubes, etc. Algunos son las tres cosas al mismo tiempo, claro

¹⁴ Santiago Coronel (docente de bachillerato de una institución particular), en conversación con el autor, junio de 2017.

que les pagan algo extra pero de todas maneras no justifica el trabajo que se hace y menos el hecho de descuidar el trabajo pedagógico con los chicos. (Coronel 2017, 2-3)

De acuerdo a la opinión de Pablo Romo docente de la UCE, el sentido que se le ha dado a la educación en el Ecuador tiene muchos elementos positivos. Las orientaciones pedagógicas, la flexibilidad en la planificación le dan, de una u otra manera, más autonomía al docente al momento de hacer tanto planificaciones macro, meso y microcurriculares. El problema se centra en la intermediación existente entre los lineamientos planificados desde el ministerio de educación y la puesta en práctica de los/las docentes en el proceso educativo. Nos dice que:

El problema radical ahí no está en sí en el macrocurrículo. Incluso el macrocurrículo 2016 al presentar una flexibilidad tan grande en la planificación [...] presenta una apertura muy grande [...] Quienes le hacen daño a la educación son los niveles medios: los tecnócratas, los que nunca han estado en un aula de clases. Ellos, como no han entendido lo establecido en el nivel macro, sí exigen que se planifique y se siga el libro. Me parece que la visión que está planteada en la reforma es muy buena, quienes hacen el seguimiento a los docentes están equivocados y molestan al profesor y lo condicionan en su trabajo [...] Me parece que regular la educación está bien, pero hacerlo de forma cerrada es no entender la dinámica de la educación, y eso solo lo puede hacer alguien nunca ha pisado un aula de clase como docente. Lo peor que le pueden hacer a un profesor es no dejarlo disfrutar de su profesión (Romo 2017, 4).

4. El camino para la investigación: consideraciones metodológicas para abordar el caso

En la presente investigación se aborda la formación de docentes-investigadores para la transformación del Sistema Educativo Nacional a partir de la información generada desde la etnografía como método de investigación cualitativa sobre el comportamiento humano y colectivo. La propuesta metodológica partió desde la identificación de una problemática en torno a la propuesta de formación de docentes de la UNAE. Debido a la particularidad que constituye 1) la propuesta de la Universidad Nacional de Educación para la formación de docentes, 2) la condición de “universidad emblemática” especializada en educación, y 3) el objetivo de formar “docentes-investigadores para la transformación del Sistema Educativo Nacional”, consideramos que este conjunto de particularidades constituyen un caso de estudio. Conceptualmente, el caso de estudio “se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una

institución” (Galeano 2004, 68). De tal manera que la información presentada proviene de diversas fuentes, principalmente de los individuos involucrados en el objeto de estudio. Una vez definido el caso de investigación, se optó por la planificación de los métodos y técnicas a emplear. Se consideró que el caso debía ser abordado desde la etnografía para la generación de datos *in situ*. Esta metodología de investigación requiere de técnicas que permitan, en primer lugar, acceder a la institución en donde permanece el grupo que se pretende observar; en segundo lugar, que propicien la inmersión del investigador en el contexto, de acuerdo a las actividades que se realizan de manera cotidiana durante un periodo prolongado para la observación; y en tercer lugar, la posibilidad de adquirir el *habitus* generado y desarrollado en el proceso de formación de los/las docentes, lo cual permite comprender mejor aún el objeto observado. Es importante recalcar que el diario de campo sirvió no únicamente para el registro de la información que se observaba, sino también las emociones y sentimientos que el investigador experimentaba durante el proceso de investigación, logrando articular racional y emocionalmente el trabajo de campo. En este sentido, el primer paso, sin el cual no habría sido posible el desarrollo de la investigación, fue lograr el acercamiento con la UNAE. A finales del mes de septiembre de 2016 se llevó a cabo el “2º Congreso Internacional de Educación. Formación Docente” en las instalaciones de la UNAE en la parroquia Javier Loyola de la ciudad de Azogues. Por medio de la participación en dicho evento, pudimos establecer los primeros contactos tanto con docentes como con estudiantes de la UNAE, que permitió ampliar la mirada para la elaboración del plan de investigación. Aprovechando la presencia del rector de la institución, Dr. Freddy Álvarez, al final de una intervención el investigador entabló una conversación breve en la cual le expuso el interés de hacer una investigación sobre la formación de docentes que se llevaba a cabo en la UNAE desde el año 2015. La idea fue acogida de muy con mucho interés, por lo cual sugirió que “para hacerlo legalmente” era necesario que presente un plan de investigación, y que se medie el acceso del investigador por medio de una solicitud formal.

Posteriormente, en el mes de diciembre se envió, junto con el plan de investigación, la solicitud firmada por la asesora de tesis Dra. Cristina Cielo, en la que se exponían el interés de la investigación y el aval de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Ecuador. Posterior a ello, se asignó a una docente responsable del seguimiento a la investigación, la Dra. Manena Vilanova Coordinadora Pedagógica de la UNAE con quien se acordó que el trabajo de campo se podría realizar en dos momentos: el *momento 1*, en el mes

de enero de 2017, durante el cual se establecería un cronograma de entrevistas con los/las docentes de la UNAE principalmente, debido a que el ciclo terminaba en la segunda semana de dicho mes y los/las estudiantes no estarían presentes en el campus; el *momento 2*, durante los meses de abril y mayo de 2017, en los que se estableció un cronograma de actividades diferentes, entre las que se destacan: a) observación de clases universitarias, b) observación de prácticas preprofesionales, y c) visitas a las “experiencias de inmersión” (en el caso de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe).

De esta manera se logró la coordinación de las actividades de manera que el trabajo de campo se asemeje en gran medida al “ritmo de formación” (estudio y prácticas) de los/las estudiantes de la UNAE. En las mañanas, el investigador, de acuerdo a los horarios de cada ciclo, realizó la observación de prácticas preprofesionales, lo cual consistía en acudir a la institución educativa (escuela o centro infantil) en las ciudades de Cuenca y Azogues, en donde los/las estudiantes de la UNAE realizaban sus experiencias de práctica y observación de las actividades educativas. Durante la observación: el investigador realizaba el registro de las primeras impresiones en el diario de campo; se observaba la participación de los/las estudiantes de la UNAE en las actividades educativas; se realizaron las entrevistas a los sujetos observados (estudiantes); y, finalmente, se entabló diálogos con las autoridades de las instituciones receptoras y con los tutores de prácticas de la UNAE. De esta manera se recogió la información de diversos puntos de vista sobre el objeto observado (las prácticas preprofesionales).

A continuación, por las tardes, y de acuerdo con los horarios de los ciclos observados, se realizó la observación de las clases universitarias, lo cual consistía en que el investigador ingresaba a las aulas de la UNAE para observar las actividades por medio de las cuales se desarrollan las clases teóricas. Durante la observación: el investigador ingresaba al aula, registraba las impresiones del contexto, la ubicación de los/las estudiantes, el método de los profesores, y a finalizar la clase, se realizaron las entrevistas tanto a los/las docentes como a los/las estudiantes que accedían a quedarse un poco más de tiempo al final de la clase. Esto permitió identificar varios elementos, como la disposición de la clase, el trato entre los/las docentes y estudiantes y el tipo de actividades en las que se propiciaba la participación de los/las estudiantes. Esta forma de realizar la investigación permitió 1) recoger la información directamente de los sujetos involucrados, y 2) experimentar, por parte del investigador, el proceso de formación de docentes en la UNAE. Cabe señalar que también hubo momentos de

diálogos no registrados en grabación, sin embargo sirvieron para aclarar impresiones y modificar preguntas.

Por tanto, el análisis de la formación de docentes en la UNAE constituye un caso de estudio para comprender el proyecto nacional de transformación de la sociedad, por medio de la intervención y transformación del SEN. La formación de docentes investigadores de su práctica educativa es un suceso sin antecedentes en la historia del Ecuador por lo cual es necesario comprender el proceso de formación y constitución de docentes para la transformación.

Capítulo 2

La teoría y las estrategias para la construcción del docente transformador

“Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas”.

Paulo Freire

La reflexión pedagógica del brasileño Paulo Freire está centrada en la crítica de la situación contemporánea, misma que consiste en la problematización de la realidad y la propuesta de una pedagogía que aloja la esperanza de la construcción de un mundo diferente. Es así que la *Pedagogía de la Autonomía* (2015) plantea la condición de permanente formación del sujeto, la cual le permite reconocerse “inacabado” y problematizar el mundo en el que vive. Esta idea-fuerza, aplicada a las realidades educativas, plantea que tanto los educadores como los educandos tienen la tarea de reconocerse como sujetos que aprenden. En este sentido, el aporte pedagógico de Freire en esta obra recoge los *saberes necesarios para la práctica educativa*, es decir la reflexión crítica de la educación y de las exigencias de los procesos educativos. Estos *saberes* posibilitan la reflexión crítica de la práctica educativa la cual supera la mera transferencia de conocimientos, y crea “las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire 2015, 24). El docente transformador asume estos *saberes* en su formación y genera, con su actuar pedagógico, en la *práctica educativo-crítica*, la transformación del mundo en el que vive.

Sin embargo, al estudiar desde la Sociología al profesorado en su desenvolvimiento profesional, entendiéndolo como *Agente Educativo*, se hace evidente la existencia de ciertos elementos que sobrepasan y condicionan su actuar pedagógico. Debido a estos elementos, que constituyen las condiciones en las cuales se desempeñan los/las docentes, la capacidad de *agencia educativa* ha tomado otra orientación. Por un lado, el adquirido “sesgo gerencialista” en la organización y gestión escolar y, por otro, la posición de poder asumida en la relación educativa dentro y fuera de las aulas, son causales de aquella otra orientación. Por esta razón, el campo de estudio sociológico amplía la mirada y ha desarrollado otro enfoque por medio del cual analizar al profesorado: entendiéndolo como *Categoría Social*. Desde este punto de vista, se desarrolla un debate sobre la profesionalización y la proletarización del profesorado, lo cual permite identificar las características externas (a las instituciones educativas) que

condicionan o determinan el ejercicio profesional del profesorado dentro de los sistemas educativos.

Por otro lado, la UNAE plantea un programa educativo que, atento a las necesidades del Sistema Educativo Nacional, y los lineamientos de la política educativa del país, forme docentes-investigadores para la transformación de aquel sistema. Por medio de la creación de un Modelo Pedagógico propio, la UNAE plantea una serie de estrategias de vanguardia pedagógica para la proyección y formación de un *docente transformador*. Se trata de un docente-investigador de su práctica educativa que participe de una formación situada en la *escuela* (es decir “en y para la escuela”), que desde la práctica reflexione la teoría y sea capaz de contextualizar el proceso educativo, a diferencia de otros cuya formación inicial se basa en la simulación teórica y con graves repercusiones en la práctica a nivel laboral. Aquellas estrategias se concretizan en el proceso de formación inicial, en la formación continua, en la creación de comunidades educativas y redes de investigación y en la capacidad de la coordinación pedagógica tanto de instituciones educativas como de claustros académicos que posibiliten la circulación del discurso pedagógico.

1. La formación de docentes en la UNAE: claves para pensar al profesorado como agente educativo para la transformación

La educación ecuatoriana, durante el desarrollo del proyecto político de la Revolución Ciudadana, especialmente entre los años 2008-2017, es decir casi una década, ha cursado un proceso de reformas en todos sus niveles: desde la educación inicial hasta la educación superior. Dichas reformas, que parten desde la aprobación de una nueva Constitución (2008), la elaboración de Planes de Desarrollo para el Buen Vivir (2009; 2013), la reforma de las leyes de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI 2011) y Educación Superior (LOES 2010) con sus respectivos Reglamentos Generales (2012) y (2011), han redefinido tanto la función de la educación en la sociedad así como de cada uno de los actores que integran el Sistema Educativo Nacional. En este sentido, y a partir de un análisis de la política educativa plasmada en los documentos mencionados, se posiciona al docente como el “actor fundamental de una educación pertinente, de calidad y calidez” (LOEI 2011, art. 11), entre otras obligaciones.

A partir de la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución (2008, DT 20), y en concordancia con los lineamientos de la política educativa ecuatoriana, en el año 2013 se crea

la Universidad Nacional de Educación (UNAE), junto a otros centros de educación superior, con el propósito de “contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar *transformen* el Sistema Educativo Nacional”. Se trata, por tanto, de una propuesta de formación de docentes acorde con las necesidades de pertinencia, calidad y calidez requeridas por el actual SEN. El debate en torno a la figura del docente dentro del proceso educativo ha generado distintas posturas que permiten observar algunas tensiones entre la “función ideal” del docente plasmada en la política educativa, y el “ejercicio real” de los/las docentes dentro del SEN, por lo que es preciso analizar la formación de docentes en la UNAE.

En consecuencia, la presente investigación se interesa por el debate de la reforma educativa en el país, especialmente por la formación de docentes en la UNAE en cuanto *docentes transformadores*, ya que consideramos que este caso de estudio puede brindar luces para pensar al profesorado como *agente educativo*. Tomando los aportes sobre la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire (2015) que se centran en los saberes necesarios para la “práctica educativo-crítica o progresista”, hacemos una lectura de las prácticas de formación de los/las docentes en la UNAE. Así mismo, recurrimos a la contribución que hace Michel Foucault sobre *la ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (1999) con la finalidad de ubicar la lógica de subjetivación de individuos que se articula en la formación de docentes en la UNAE. En este sentido, la investigación busca analizar las “prácticas formativas” de los sujetos docentes transformadores que determinan las formas concretas de ejercicio docente y sus implicaciones una vez incorporados en el SEN.

1.1. Aproximaciones teóricas para abordar el caso

Estudiar la formación de docentes en la UNAE, entendiendo a los profesores como un *agente educativo*, nos remite directamente a analizar las “prácticas formativas” en la UNAE por medio de las cuales se está constituyendo un docente transformador del Sistema Educativo Nacional. En palabras de Freire (2015), se trata de la cuestión de la formación docente en relación a la reflexión sobre la práctica progresista a favor de la superación de la contradicción educador-educando en la relación educativa.

Paulo Freire, educador y pensador latinoamericano, ha desarrollado una serie de postulados en torno al “educador democrático” y la “práctica educativa crítica o progresista” fruto de su producción práctico-intelectual, condensada en una teoría denominada “pedagogía de la

autonomía” (2015). Esta teoría recoge “el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica” (Freire 2015, 15), los cuales han estado presentes en la reflexión pedagógica del autor en toda su producción. El argumento fundamental que sustenta esta teoría es que, dada la *inconclusión del ser humano*, su permanente *movimiento* de búsqueda y el tránsito de la *conciencia ingenua* hacia una *conciencia crítica*, “formar es mucho más que simplemente adiestrar en el desempeño de destrezas” (Freire 2015, 16). Es decir, el proceso de formación de un docente, desde la perspectiva freiriana, está enfocada en la autonomía del ser del educando en el desarrollo de la práctica educativa.

A lo largo de su producción intelectual, el autor ha ofrecido sendas reflexiones sobre la situación de opresión sufrida por Brasil (y América Latina en general) y la dinámica de transformación que se había iniciado entre los años sesentas y setentas, ofreciendo una “tentativa de respuesta a los desafíos que contenía este transformarse de la sociedad” (Freire [1969] 2010, 27); así también sobre la materialización de la contradicción entre el opresor y el oprimido en el ámbito educativo, a lo que denomina como la contradicción “educador-educando” y que busca su supresión y superación, por medio del replanteamiento crítico de los sujetos de su condición humana a través del pronunciamiento de “su propia palabra” (Freire [1970] 2005). Estas dos obras, *La educación como práctica de la libertad* (Freire [1969] 2010) y *Pedagogía del Oprimido* (Freire [1970] 2005), constituyen la base sobre la cual se apoya la teoría antes mencionada. La superación de aquella *contradicción educador-educando*, en el desarrollo de la *práctica educativa crítica o progresista*, postula a la educación como *práctica de la libertad*.

1.2. El docente en la práctica educativo crítica: la superación de la contradicción educador-educando

En los procesos educativos la figura del docente se erige como uno de sus actores fundamentales. Los mismos que se insertan por completo dentro de aquellos procesos que se desarrollan de diferentes maneras, ya sean estos los sistemas nacionales de educación (o conocidos también como educación formal), o aquellos que, mediante el desarrollo de diferentes modalidades y metodologías, se han constituido en las sociedades a nivel mundial. En su propuesta de la Pedagogía del Oprimido ([1970] 2005), Paulo Freire desarrolla una fundamentación que sirve de guía o directriz a partir de la cual se oriente la práctica educativa emancipadora. Esta fundamentación gira en torno a la superación de la *contradicción educador-educando*, la cual será resultado de una *práctica educativa* en la que tanto los

educadores como los *educandos* se eduquen mutuamente mediados por el mundo (Freire 2005, 75-101). Esta contradicción ha sido el producto de la *educación bancaria*, misma que se ha caracterizado en las relaciones educativas por ser “fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora”.

El autor desarrolla estas nociones argumentando que son “narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad” (Freire 2005, 77), lo que nos habla de una concepción estática de la educación en la que está implicado un *sujeto* que es el que narra, diserta (en este caso el *educador*) y un *objeto* (el *educando*) que es pasivo, oyente y receptivo. Entendida así la educación, el *educador* aparece como su “agente indiscutible” como el “sujeto real” de la relación cuya tarea fundamental es la de “llenar” a los *educandos* con el *discurso* de su narración. De donde Freire define a la *educación bancaria* como “un acto de depositar en el cual los *educandos* son los depositarios y el *educador* es quien deposita” (Freire 2005, 78). Es decir, se instaura una *relación de poder* en la cual *educador* ejerce el poder sobre el *educando*; se establece, por tanto, en palabras de Michel Foucault, una relación de *dominación*, de sometimiento en la que inevitablemente se fabrican sujetos (Foucault 2014, 239).

En esta relación de *dominación* están implicados ambos *sujetos* que son, al mismo tiempo, el producto de ella. Es decir, Freire explica la relación del antagonismo *educador-educando*, retomando la dialéctica hegeliana: en ella una conciencia, en su “lucha” por la vida, se sobrepone a la otra porque en esta última fue más grande su “miedo a morir”, de manera que en la relación la una *domina* a la otra; es decir, la una se establece como el “señor” y la otra es constituida como el “siervo” (Hegel [1807] 2003, 115-121). Para Freire, la relación que se ha establecido en la *educación bancaria* es de sometimiento por parte del educador (“señor”¹⁵) sobre el educando (“siervo”), de lo cual el último no tiene conciencia. El *educando* se mantiene, en palabras del pedagogo pernambucano, en un estado de *intransitividad de conciencia*, la que se caracteriza como una “falta de compromiso entre el hombre y su existencia”, y está sujeto a “un plano de vida más vegetativa, lo circunscribe a áreas estrechas

¹⁵ En el pensamiento hegeliano la figura del señor o amo corresponde a la conciencia que domina, que somete a la otra en la batalla que mantienen. En este sentido, el educador (amo o señor de la relación pedagógica) se sobrepone sobre el educando y le obliga a aprender lo que él (educador) considera importante, negando la experiencia propia del educando.

de intereses y preocupaciones” (Freire 2010, 53). Más específicamente, pretende significar aquella “limitación de su esfera de comprensión”, lo cual dificulta el discernimiento, se confunden los objetivos y no es capaz de “captar la auténtica causalidad” de las cosas y de los acontecimientos (Freire 2010, 54).

Ante lo cual el proceso de superación de la *contradicción educador-educando* tiene que estar caracterizado según Freire por la ampliación de su “poder de captación” y el aumento de su poder de *diálogo*, no solo con otros hombres sino con su mundo; en ese momento “se transita” (Freire 2010, 54). Es decir, se genera un cambio en las *relaciones de poder*, se logra una *resistencia* (Foucault 2014, 475-478) que empieza a modificar la relación unilateral, fija e inmóvil (hasta ese momento), y emprende el *tránsito*, generando un cambio caracterizado por la búsqueda, la comprensión y la *práctica* de nuevas tareas con una nueva actitud. Pero cabe recalcar que, según Freire, la conciencia experimenta tres momentos en este tránsito: 1) de la *intransitividad de conciencia*, la cual hemos caracterizado brevemente, pasa a 2) una *transitividad ingenua* y finalmente continúa hacia 3) una *transitividad crítica*. La *transitividad ingenua* es caracterizada por el pedagogo como una “fase” que se constituye de una “simplicidad en la interpretación de los problemas”, además de aquella:

[...] tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas. Esta nota mágica, típica de la intransitividad, perdura, en parte, en la transitividad, amplía el horizonte. Se responde más abiertamente a los estímulos. Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorciona (Freire 2010, 55-56).

Pero aquel tránsito de la conciencia continúa complementándose, descubriendo y también desarrollando nuevas formas de estar y desenvolverse en las *relaciones de poder* de las que ahora se da cuenta que puede participar; es decir, experimenta el cambio de ser un *objeto* sobre el cual se ejerce el *poder* a ser un interactivo dentro de la red por la cual circula el poder (Foucault 2014, 38); en otras palabras, pasa de “sufrirlo” a “ejercerlo”. Entonces se da el paso a la siguiente “fase” que es la *transitividad crítica* la que se caracteriza por ser aquella a que se llegaría “con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y

política” y la cual, se mantiene madurando y complementado la “profundidad en la interpretación de los problemas”, al igual que:

[...] la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la receptividad de lo nuevo, no solo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, solo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez (Freire 2010, 55).

Entonces, por este tránsito del *educando* (quien es el oprimido, el dominado en la relación) por la *conciencia ingenua* hacia la *conciencia crítica*, se establece el tipo de relación que se necesita para la *práctica educativa crítica o progresista* de la que habla Freire; es decir, la contradicción se suprime, se supera, y el proceso educativo permite que los dos actores puedan participar de la relación educativa (relación de poder) la misma que tiene fuertemente arraigada una dimensión *política* porque se trata no solo de un proceso que hace el *educando* individualmente, sino en colectividad, con otros *educandos* y *educadores*, en la cual ya no permanecen inmóviles sino que se mantienen en constante movimiento por medio del diálogo que los vincula. Esta práctica educativa crítica es una relación para la cual son necesarios algunos saberes. A continuación explicamos aquellos saberes y su necesidad en el proceso educativo como práctica de la libertad.

1.3. Formación de docentes: la pedagogía de la autonomía y los saberes necesarios para la práctica docente

La educación ocupa un puesto de “relevancia sustancial” en el mundo contemporáneo debido a las transformaciones que el mismo experimenta con tanta rapidez. Son varios los factores que se manifiestan constantemente y que influyen en esta transformación, principalmente en los procesos educativos. Tales son, por ejemplo, el aumento exponencial de la información, la complejidad de las situaciones multidimensionales de la sociedad, y más específicamente en el área de la educación, la insatisfacción respecto de los procesos educativos, el estancamiento pedagógico y didáctico de las instituciones educativas y de los/las docentes, etc., éstos son elementos que hacen que “la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sitúe en el eje de atención y polémica” (Pérez G. 2010). De igual manera, la desvinculación en el ejercicio docente de la teoría y la práctica (Tallaferro 2006),

el lineamiento de las políticas neoliberales que se objetivaron en las leyes nacionales de educación (Duhalde 2008) y la reproducción de las relaciones de opresión por medio de la educación bancaria (Freire 2005), hacen necesaria la figura del docente que afronte y responda a desafíos tan novedosos e importantes.

La pedagogía de la autonomía es una obra que condensa reflexiones en torno de la *práctica educativa crítica* que se centra en el ejercicio docente. Es una vuelta sobre los grandes temas que han preocupado al autor en el desarrollo integral de su elaboración intelectual. En ella el pedagogo desarrolla una serie de saberes que, según su praxis pedagógica, son necesarios y demandados por la práctica educativa (Freire 2015). Esta afirmación contiene un sentido de apertura a la complementación, debido a que, como el mismo Freire aclara constantemente, esta propuesta de praxis educativa no hay que considerarla como algo absoluto, como algo que está completo y determinado sin opción a cambios; más bien invita al “lector” a aportar, mediante la *reflexión de su práctica educativa*, con otros *saberes gestados* en la misma. Recalca además que dichos saberes son necesarios para la formación de docentes para la práctica educativo crítica (Freire 2015, 23), lo que implica que ésta manifiesta el carácter político del proceso educativo. De ahí que estos *saberes* correspondan directamente a la visión emancipadora de la educación como *práctica de la libertad*.

Freire sostiene que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica¹⁶ en activismo” (Freire 2015, 24). Por tanto, estos saberes están atravesados por esta premisa y son presentados como saberes fundamentales para la *práctica educativa crítica o progresista*, por lo que los considera como elementos indispensables para la formación y el ejercicio docente. Estos saberes fundamentales están contenidos en tres principios que son 1) *no hay docencia sin discencia*¹⁷ (Freire 2015, 23-46), es decir, nadie puede enseñar sin estar dispuesto a aprender, 2) *enseñar no es transferir conocimientos* (Freire 2015, 47-85), por lo que la enseñanza se establece como la creación de posibilidades para la “producción o construcción”

¹⁶ Esta idea había sido desarrollada en el capítulo 3 de la *pedagogía del oprimido* (Freire 2005). Haciendo referencia a la búsqueda del *diálogo*, Freire sustenta que “la palabra es diálogo mismo” la cual está constituida por dos dimensiones “acción y reflexión”, sin las cuales no hay *praxis* porque “la palabra verdadera es la “unión inquebrantable entre acción y reflexión” y ésta “transforma el mundo” (pág. 105). Por otro lado la “palabra inauténtica” sacrifica una de estas dimensiones y propicia la transformación de la reflexión en “palabrerío, en mero verbalismo”, y la “acción en activismo” (pág. 106).

¹⁷ El término es un neologismo característico de la producción intelectual de Freire. Con él se designa “el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos”. Esta aclaración la realiza Guillermo Palacios, traductor de la obra *Pedagogía de la Autonomía* (2015, 23).

de conocimiento, y 3) *enseñar es una especificidad humana* (Freire 2015, 87-136), que implica la humanización de los actores educativos. A continuación analizaremos el sentido de estos saberes y la importancia que tienen para el desarrollo de la *práctica educativa crítica* propuesta por Freire.

1.3.1. La docencia y la discencia: elementos para la formación de docentes en la práctica educativa crítica

Para resaltar la relevancia de estos elementos en la formación de docentes, Freire señala que:

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*¹⁸, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire 2015, 24).

De la afirmación anterior es preciso resaltar algunos aspectos. En primer lugar, se está otorgando la condición de *sujeto* al individuo que se inserta en la práctica formadora; es decir, el formando (educando o *discente*) no es ya *objeto* que es formado por el formador (educador o *docente*), sino que este último es partícipe de su propia formación. Esto marca una ruptura radical con el “adiestramiento técnico” propio del discurso neoliberal, el cual está basado, en palabras de Foucault, en el disciplinamiento que es un conjunto de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault 2009, 158). En segundo lugar, este *sujeto* participa no solamente de su propia formación, sino que también lo hace en la *producción del saber*; esto significa que el individuo abandona aquella condición a la que había sido reducido como *objeto de saber* (como lo ha demostrado Foucault en *Las palabras y las cosas* y *El nacimiento de la clínica*) o como *objeto de poder* (*Vigilar y castigar*, *Defender la sociedad* o *Historia de la sexualidad. Voluntad de saber*). Por tanto, el educando con su participación en el proceso de formación, ya no recibe el conocimiento, sino que ayuda a producirlo.

La participación del formando (*educando* o *discente*) en el proceso de formación constituye la garantía del ejercicio de la capacidad de aprender y, dice el autor, “cuanto más críticamente se

¹⁸ El texto citado presenta la cursiva en esta expresión.

ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla [en él] la “curiosidad epistemológica”, la que es fundamental para el proceso del “conocimiento cabal del objeto” (Freire 2015, 26). La *curiosidad epistemológica* es una característica que debe estar presente en ambos actores del proceso formativo, en el *formador* y el *formando*, porque en esta relación son los dos quienes enseñan al mismo tiempo que aprenden; es decir, tanto uno como el otro están en capacidad de *ejer*cer la capacidad de aprendizaje de forma crítica, porque ya están inmersos en el proceso educativo crítico, el mismo que suprime y supera la *contradicción educador-educando* típica de la educación bancaria (Freire 2005). Entonces la *curiosidad epistemológica*¹⁹ se constituye como aquella cualidad de los actores del proceso educativo que “permite realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas” (Duhalde 2008, 204).

Es importante mencionar en este punto que Freire, para referirse al *sujeto* que ejerce el rol de *educador* (formador o docente) en el proceso educativo crítico, utiliza la expresión “educador democrático” y que a tal le corresponden el dominio de algunos saberes que el mismo proceso demanda de sus actores. Por tanto, Freire establece que “enseñar exige rigor metódico” (Freire 2015, 27), idea que sustenta afirmando que así los *sujetos* pueden “aproximarse a los objetos cognoscibles”; es decir, el *formando* (educando o discente) está en capacidad de producir las condiciones en las cuales será posible el aprendizaje. De manera que se elimina aquel carácter “narrativo, discursivo y disertador” de la educación bancaria (Freire 2005) y, por el contrario, “los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado” (Freire 2015, 28). Se trata por tanto de la supresión de un método disciplinar en el cual la *producción discursiva* de un *saber* que era instalado en el sujeto aprendiz tenía la función de “fabricar” lo que Foucault denomina como “cuerpos sometidos” y “cuerpos dóciles” (Foucault 2009, 160).

Otro de los saberes, que permite el desarrollo de la *curiosidad epistemológica* y, consecuentemente, de la *práctica educativa crítica*, es que la enseñanza “exige investigación” (Freire 2015, 30). Este proceso formativo desarrolla una relación constante entre la enseñanza y la investigación. Es decir, se enseña lo que se investiga y de esta manera la “naturaleza

¹⁹ Es necesario recordar que el *educando*, en su condición de *oprimido*, se encuentra en la fase de *intransitividad de conciencia* y que, para adquirir la *conciencia crítica*, debe “transitar” por una fase intermedia a la cual Freire denomina como *conciencia ingenua*. La superación de la *contradicción educador-educando* es posible únicamente en la fase de *conciencia crítica*: solamente en ésta se puede “construir y desarrollar” la *curiosidad epistemológica*. Revisar las páginas 52-58;79-94 de La educación como práctica de la libertad (Freire 2010)

práctica del docente” va desarrollándose y resignificando la profesión; en consecuencia, no se establece como una “cualidad agregada” al quehacer docente, sino que es la percepción de sí mismo como investigador de su práctica educativa. De tal manera que un formador investigador (educador o docente) puede ser caracterizado de la siguiente manera:

En primer lugar, un *sujeto*, construido de esta forma, permite instalar la investigación en la escuela o en la educación no formal... como una *manera de estar en el mundo*, de hacer educación, de dejar de ser el *maestro explicador*, el *traductor de teorías ajenas*, para devenir en *el que acompaña y permite al otro buscar*. En segundo lugar, el maestro investigador es uno que hace posible la *recuperación de saberes locales*, que aprende de las comunidades y comparte *saberes*, en un *flujo de dar y recibir*. En tercer lugar, el maestro investigador hace posible el *empoderamiento de los sujetos, de sí mismo y de los otros*. Finalmente, el maestro investigador adopta la escritura como un *ejercicio de construcción de la subjetividad*, como un proceso que regresa sobre el *sujeto*. El maestro investigador puede ser aquel que escribe no *para reportar*, para hablar de algo que está fuera, sino que expresa y reconstruye su mismidad, como algo en movimiento (Messina, 2011, 27-28).²⁰

Podemos decir que se trata de un *sujeto* quien *construye su subjetividad* en relación con otros, ya sean educadores o educandos, en un claro *ejercicio ético* de su *práctica educativa crítica* (sin *dominar* ni *ser dominado*) para estar en el mundo a partir de la comprensión crítica del mismo, lo cual le permite transitar “de la ingenuidad hacia lo que llamo ‘curiosidad epistemológica’ (Freire 2015, 30). Básicamente se establece un sentido de “respeto” entre los actores del proceso formativo; por un lado al sentido común del otro el cual necesariamente se transformará y, por otro, a la capacidad creadora del formando quien se verá “estimulado” a comprometerse con su proceso.

Hemos utilizado aquí la expresión “ejercicio ético” haciendo referencia al desarrollo que hace Michel Foucault sobre la *ética* en uno de sus escritos, que será de fundamental ayuda en esta investigación y que, sin embargo, la desarrollamos en siguientes apartados.

Inevitablemente lo anterior lleva al siguiente *saber* que establece que la enseñanza “exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire 2015, 31). El pedagogo desarrolla esta idea en dos vías: una, que supone la imposición de un deber “al profesor o, en términos más amplios,

²⁰ Nos permitimos aclarar que en esta cita se utilizó cursiva por parte del autor para dar énfasis a las expresiones relacionadas con las categorías del análisis que estamos desarrollando.

a la escuela” de respetar los saberes con los que los *formandos* se insertan en el proceso *educativo crítico*; y otra, con el sentido de que se debe discutir sobre la *razón de ser* de aquellos *saberes* que están en relación con la enseñanza. Podemos entender en este punto que el proceso *educativo crítico* requiere de la *participación de sus actores, formadores y formandos*, por medio del *diálogo de saberes*; esto es, el establecimiento de un mecanismo de comunicación crítica entre aquello que se sabe (se conoce) y aquello que se desconoce (que se conocerá), lo que permite la manifestación de la “criticabilidad de las cosas, las prácticas, los discursos”, que es ese “carácter local de la crítica” que se hace por medio del “retornos de saber”: de aquellos “saberes sometidos” (Foucault 2014, 20). En resumen, el respeto de los *saberes* en el proceso *educativo crítico* constituye un esfuerzo por desarrollar una *genealogía*²¹ de los contenidos a enseñar, lo que permitirá simultáneamente la participación mutua en la construcción del conocimiento y el sentido del mismo.

Los saberes que hemos desarrollado hasta ahora consideramos que requerían ser tratados de forma individual (sin aislarlos por completo) porque se constituyen como núcleos a partir de los cuales se encausan los siguientes. A continuación, vamos a analizar de forma global los saberes que restan porque consideramos que están ligados entre sí más específicamente.

Una de las exigencias que postula Freire para el proceso *educativo crítico* es el apego a las dimensiones *ética* y *estética* del ser humano. Estas dos dimensiones otorgan a dicho proceso la capacidad de garantizar “la necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica” (Freire 2015, 34), ya que no puede haber una construcción de un ser humano dando énfasis únicamente a su dimensión intelectual en desmedro de su dimensión sensible. Por un lado, en cuanto a la dimensión *ética*, Freire nos dice que ésta impide que la experiencia educativa se transforme en “puro adiestramiento técnico”, debido a que “lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo es su carácter formador”; por consiguiente, la dimensión *ética* es aquel elemento que le permite al *formando* reflexionar su participación en el proceso formador. Asociamos este elemento al “ascetismo” que, en palabras de Foucault, se trata de un “ejercicio de uno sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser” (Foucault 1999, 394). Por otro lado, en cuanto a la dimensión *estética*, aquella que se

²¹ En este sentido nos permitimos aclarar que para Foucault la *genealogía* puede entenderse como “el acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la construcción de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber”. Revisar al respecto la Clase del 7 de enero de 1976 en Defender la Sociedad (Foucault 2014), páginas 15-31.

centra en la *sensibilidad del ser humano*, encontramos en la propuesta freiriana saberes que apelan al importante papel que juegan los sentidos en el proceso *educativo crítico*, tanto de los *formandos* como de los *formadores*.

Entonces, otro de los saberes establece que la enseñanza exige “la corporización de las palabras en el ejemplo”: al respecto nos dice que “las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo valen poco o casi nada” (Freire 2015, 35). Esta “corporización” es comprendida por el pedagogo como una búsqueda de la “seguridad en la argumentación”; es decir, que todos los elementos que están presentes en el proceso *educativo crítico*, en la relación educativa, estén en concordancia con la actitud que manifiesta quien *ejerce* el rol de *formador*, de manera que éstos sean percibidos por los *formandos*. Sin embargo, es necesario tomar distancia del *disciplinamiento* del que hablábamos anteriormente, debido a que éste fabrica o produce “cuerpos sometidos” o “cuerpos dóciles” por medio de una “anatomía política del detalle” (Foucault 2009, 160-161), sin *intervención consciente del sujeto*; sino, por el contrario, se refiere a la conducta que es “la manera de conducirse” o “el modo de comportarse” (Foucault 2011, 223), “pues ‘conducir’ es al mismo tiempo ‘llevar’ a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades” (Foucault 1988, 15), por lo que el *sujeto* está actuando según las “posibilidades” que ha propiciado con su participación en el proceso *educativo crítico*.

Cabe señalar, en este punto, que Freire es consciente de que su propuesta pedagógica puede ser tomada como una “educación de ángeles”, como él mismo lo expresa, debido a la armonía con la que estructura el proceso *educativo crítico*; sin embargo, el autor hace una aclaración en la que sostiene que su propuesta “se refiere radicalmente a la naturaleza de mujeres y hombres. Naturaleza entendida como algo que se construye social e históricamente y no como un *a priori* de la Historia” (Freire 2015, 37). Es necesario acercarnos brevemente a la noción de *a priori histórico* que nos brinda Michel Foucault en la Arqueología del saber. Por *a priori histórico*, Foucault se refiere a “condición de realidad para unos enunciados”, aquellas “condiciones de emergencia de los enunciados” (Foucault 2010, 167), por lo cual estamos hablando de “la regularidad con la que se hace históricamente posible los enunciados” (E. Castro 2004); es decir, que aquellos elementos que estructuran el proceso educativo crítico no son mandatos u ordenanzas naturales y míticamente eternas, sino que se constituyen como construcciones socio-pedagógicas, las mismas que influyen en la construcción de la

subjetividad de los sujetos en relación. De ahí que se corra el riesgo de asumir lo nuevo como una oportunidad para eliminar cualquier tipo de discriminación (Freire 2015, 36), porque el proceso está siendo construido, se transforma en el transcurso, y por lo tanto nunca se estanca ni se queda inmóvil.

Todos los *saberes* a los que hemos hecho referencia, constituyen, como lo hemos dicho anteriormente, el proceso *educativo crítico*. Freire establece que, sin crear un indicio de obviedad, de presuposición, la enseñanza “exige reflexión crítica sobre la práctica” (Freire 2015, 39). Podría quedar sobreentendido que todo este proceso es, en sí mismo, un proceso crítico. Pero el pedagogo brasileño quiere que los formandos *asuman* la importancia de este elemento de la enseñanza como algo que “tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador”, evitando así la creencia de que la *crítica* se encuentra incorporada en ellos, o que está en un “manual de profesores” que ha sido escrito desde el centro del poder, o que ha sido una “dádiva de los dioses”; de lo que se trata entonces es de posibilitar que la *curiosidad ingenua* del *formando*, al reflexionar sobre su participación, esto es sus *prácticas*, se perciba como ingenua y “se vaya volviendo crítica” (Freire 2015, 39-40). Estos saberes están en capacidad de ser asumidos tanto por *quien se forma* como por quien *contribuye a dicha formación*. Esto significa que el proceso está inserto en el medio cultural en el que se lleva a cabo. No está por fuera de él. La reflexión del pedagogo brasileño es que una exigencia prioritaria del proceso educativo crítico es el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural (Freire 2015, 41), porque del medio cultural se estructura la identidad y de él surgen los elementos que son objeto de la reflexión y del actuar de los sujetos: “hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio” (Freire 2015, 45).

2. La Sociología del Profesorado y sus enfoques

2.1. El profesorado como agente educativo: estado de la cuestión

Dentro de la sociología del profesorado se ha desarrollado el estudio del colectivo de profesores entendiéndolos como un “agente educativo”. Esto significa que, junto con el alumnado, los profesores constituyen un componente esencial de los sistemas educativos. No obstante, el profesorado, a diferencia del otro grupo, se establece como el componente más estable en el proceso educativo por la carrera docente en la que permanece a lo largo de su vida. Esta permanencia le otorga, además de permanencia en el ejercicio profesional, el protagonismo en varios sentidos: 1) en la organización escolar, debido a que a su desempeño

en puestos directivos y de gestión de los centros educativos, y 2) en la relación educativa, en donde el profesor desempeña el rol de “conductor” del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Guerrero (2007), el estudio del profesorado se ha “dejado tradicionalmente en manos de las otras ciencias de la educación”. Sin embargo, el involucramiento de otras disciplinas científicas como la Sociología en el ámbito de la educación, y desde el enfoque de la nueva sociología de la educación (Young 1971) ha permitido que se desarrollen una gran cantidad de trabajos etnográficos que ha permitido establecer una conceptualización y explicación del papel del profesorado como agente educativo. De ahí que se ha atribuido la necesaria importancia al “sesgo gerencialista” detectado en las políticas educativas de diferentes países, y que ha sido expuesta en trabajos como los de Carter (1997) y Nixon (1997). Estos autores evidencian que el protagonismo de los profesores en el desempeño de cargos de gestión escolar, tanto en cargos de dirección, como la jefatura de estudios, en órganos colegiados de los centros, y también en los mecanismos de gestión democrática (consejos estudiantiles), cobra cada vez mayor impulso y complejidad.

Otro grupo importante de estudios en torno al protagonismo del profesorado se ha centrado en la relación educativa. Este enfoque toma el rol del profesor en el aula, en la centralidad de la figura docente en la interacción educativa, además de la posición de adulto especialmente en los primeros niveles de educación. En este sentido, el profesor hace sentir su poder en la relación pedagógica tanto como “una imposición” como “una posición de ventaja” en la relación educativa, lo que está acompañado de apoyos y defensas de la misma institución educativa (Guerrero 2007). En este sentido, los estudios sobre las expectativas sobre el alumnado y su incidencia en el rendimiento escolar (Rosenthal y Jacobson 1969) dan cuenta del protagonismo del profesorado ejercido sobre el otro componente del sistema educativo que es el alumnado. Sostienen que el alumnado sufre una modelación conductual por parte del profesorado por medio del cual transmite sus expectativas valiéndose de actitudes y valoraciones o expresiones verbales o corporales (positivas o negativas), lo que influye en el rendimiento escolar y conductual.

Por otro lado, desde la teoría del etiquetaje de Rist (1990) se aporta un modelo de la influencia del profesor en el rendimiento escolar, de manera que la “estigmatización del sujeto por los agentes sociales será su principal promotora” (Fariña y Arce 2003, 82). La clasificación de los alumnos de acuerdo a su género, clase, etnia o aptitud por parte de los profesores establece un patrón de consideración selectiva de ciertos grupos de estudiantes que

los hará más propensos al éxito o al fracaso, dependiendo del caso; y al mismo tiempo genera una cultura de estereotipos. De igual manera es posible conocer el tipo de reacción de los profesores ante los grupos de alumnos de acuerdo con sus resultados y en función de sus expectativas.

Una tercera vía de estudio del profesorado como protagonista en la relación educativa se condensa en la diferenciación (Parsons 1990) y la polarización (Lacey 1970). Por un lado, la diferenciación es un proceso por medio del cual se establece una separación de los alumnos a través de la aplicación de sistemas de valores normativos y académicos aceptados y promovidos por la institución escolar. Para el propósito se valen de escalas de valoración académica y actitudinal que están directamente relacionadas. De ahí que la conducta y el comportamiento en el aula de clase afecten a los valores académicos teniendo como punto de referencia la disposición positiva o negativa del profesor. Por otro lado, la polarización es un proceso por el cual, como resultado de la diferenciación originada por el profesor, los alumnos por iniciativa propia (al contrario de la diferenciación en donde es el profesor quien tiene la iniciativa) se reúnen en alternativas subculturales con clara oposición a la cultura escolar dominante.

Aportes como el de Antonio Bolívar (1996) establecen algunas estrategias para una reconstrucción cultural del cambio. Nos dice que se requiere del aumento de “resultados” para estudiantes, el incremento del pensamiento crítico, capacidad de aprendizaje y la autoestima, y de profesores, como la colegialidad, oportunidades para el aprendizaje profesional y el incremento de la responsabilidad; además de otras referidas a la cultura y cosmovisión escolar relativas a la colaboración y a valores organizativos. De donde se determina que la mejora escolar, entendida como cambio cultural escolar, se da por medio de tres vías principalmente, que abordan 1) la reconstrucción de las reformas educativas impuestas externamente en la forma de las prioridades de la escuela, 2) la creación de condiciones internas para gestionar el cambio, y 3) la fijación de las prioridades y condiciones en función del cambio (Bolívar 1996, 175).

En estudios más recientes como el presentado por Fullan (2002) sobre el cambio educativo, concluye en que son necesarias el desarrollo de dos dimensiones para fortalecer la capacidad de cambio: 1) lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad a pesar del sistema, que se refiere principalmente a que es necesario el desarrollo de las capacidades

individuales para la transformación y no esperar a que el sistema cambie; y 2) la forma en que los sistemas necesitan transformarse, es decir, la actuación de los individuos con capacidades individuales en constante desarrollo, es probable que los sistemas aprendan a cambiar (Fullan 2002, 10). Esto se refiere principalmente a lo que el mismo autor denomina como el *cambiar la profesión docente* lo que significa una “reculturización”, es decir una transformación de los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores centrada en el aprendizaje de los/las estudiantes y no en la enseñanza de los profesores; y una “retemporalización”, lo que significa que el abordaje del tiempo para que su uso sea más fructífera para profesores y estudiantes. Por tanto, el estudio del profesorado como agente educativo se ha centrado en el protagonismo de este colectivo tanto en la organización escolar como en la relación educativa. Sin embargo, y de acuerdo con Guerrero (2007) el estudio sociológico del profesorado no puede agotarse en la literatura existente, sino que tiene que buscar ampliarse por medio de modelos que “planteen un diálogo que revitalicen a los agentes”. En consecuencia, el interés de la investigación de ubicar el análisis de la formación de docentes en la UNAE en el estudio del profesorado como agente educativo es pertinente porque el caso, al ser una propuesta nueva de formación inicial de los profesores que contempla la posibilidad de formar pedagogos investigadores de la práctica educativa, puede brindar nuevos elementos que ayuden a pensar al profesorado como agente educativo de transformación del sistema educativo.

2.2. El profesorado como categoría social: aproximaciones desde la sociología del profesorado

Dentro de la Sociología del Profesorado se ha desarrollado otro enfoque para estudiar a este colectivo. Se trata de análisis sobre el profesorado entendido como una *categoría social*, es decir, de la posición que ocupa en la estructura social. Los debates que contribuyen a este enfoque son las cuestiones sobre la profesionalización o proletarización del profesorado por medio de la contraposición de las perspectivas sociológicas neomarxista y funcionalista. Dicha tensión ha generado, como lo enuncia Guerrero (2007), otra consideración del profesorado como *grupo de estatus*, lo que se traduce en la atención puesta sobre algunos de sus componentes tales como “el origen y posición sociales, los motivos de elección y la socialización profesional, el acceso a la docencia, la carrera docente la situación profesional y el grado de satisfacción laboral” (Guerrero 2007, 45).

Es preciso recalcar que entender al *profesorado* como una *categoría social* significa que se reconoce que este colectivo efectivamente ocupa una posición determinada en la estructura de la sociedad, por lo que es tarea de la sociología estudiar los elementos que ésta encierra. De acuerdo con Guerrero, las diferentes perspectivas brindan análisis más concretos al tratar al profesorado como una “profesión o semi-profesión”, o como una “clase o fracción de clase”, o “grupo de status” en relación al cúmulo de elementos que supone cada una. A continuación explicamos brevemente los aportes de estas perspectivas para comprender la importancia del *profesorado* en el ámbito social.

2.21. La perspectiva funcionalista: la docencia como profesión o semi-profesión

Estudiar la enseñanza como una profesión, es decir, una ocupación que cumple una serie de requisitos o elementos de formación, organización y ejercicio es el planteamiento de la perspectiva funcionalista. El profesionalismo toma como punto de partida la carga de representación que contiene en sí misma la palabra *profesión*. Es decir, porque “tras ella va implícito el reconocimiento de pertenecer a un sector privilegiado de la sociedad” (Guerrero 2007, 45). De ahí que la tarea sociológica ha sido la clasificación y distinción entre aquellas ocupaciones que son consideradas como profesiones y las que no (Freidson 2001). Por ejemplo, existe una corriente funcionalista que ha construido un ideal de profesión con algunos rasgos que una ocupación debe cumplir para ser considerada como una profesión. Estas estriban en la prestación de un servicio, el tipo de individuo que ejecuta, la organización y jerga, y prestigio social (Bergen 1982).

De acuerdo con esto, las ocupaciones son consideradas como *profesiones* porque cumplen en su conjunto aquellos requisitos, y las que no lo hacen, o que cumplen solo algunas, según lo dice Etzioni (1969), son consideradas *semi-profesiones*. En efecto, estas son ocupaciones específicas que requieren una formación más corta, un estatus menor, en comparación con la Medicina y el Derecho por ejemplo, al igual que con un cuerpo de conocimientos menos especializado y una menor autonomía. Para Etzioni, aquello que define y caracteriza a una *semi-profesión* es la burocratización y la feminización, de ahí que considere que los “tipos ideales” sean la enseñanza primaria, la enfermería, el secretariado, archivos y bibliotecas o trabajo social. En consecuencia quienes desempeñan estas semi-profesiones son requeridas en organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, dependen de una estructura jerárquica y, en muchas ocasiones, necesitan una segunda ocupación como actividades domésticas.

Por otro lado, en cuanto a la comprensión de lo que es una profesión, Freidson nos dice que se trata de una “ocupación que controla su propio trabajo y está organizada a través de un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta” (Freidson 2001, 39). Por lo tanto, aquella ocupación que, al contrario de lo definido por semi-profesión, posee autonomía técnica, es decir, que posee el control de su propio trabajo, se considera como una profesión. De hecho, según lo comenta Guerrero, aquella autonomía técnica es la prueba del estatus profesional, y la prueba de la autonomía es la autorregulación profesional, es decir, la capacidad de diagnóstico y la libertad de tratamiento. Se trata por tanto de una diferenciación y una jerarquización a nivel laboral, lo que implica el reconocimiento de ciertas profesiones y el desprestigio de otras.

En el caso de la enseñanza, al interior y en todos sus niveles, existen también diferenciaciones por ejemplo entre quienes se dedican a la enseñanza en niveles primarios y quienes están en los niveles de educación superior. La razón es los diferentes grados de formación y también de especialización. Sin embargo, todos quienes desempeñan la enseñanza están regidos por la administración educativa, lo que significa que la subordinación se da con las autoridades ya sean del centro educativo o del sistema educativo. En consecuencia, depende de la forma en que se organiza la autoridad; por ejemplo, en caso de la existencia de distintos niveles de dependencias en que se organice la autoridad educativa se puede intensificar la subordinación. En este sentido la ocupación de la enseñanza está expuesta cada vez más a ser considerada como una *semi-profesión* debido a su dependencia y ausencia de control de su trabajo.

En consecuencia, Guerrero establece que en la docencia “se ha generado un gradiente en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores” (Guerrero 2007, 49). Es decir, un declive o una inclinación de desbalance entre quienes se desempeñan en el nivel de educación primaria y secundaria, y quienes están en la educación universitaria. De ahí que la formación inicial, el tipo de relación contractual, el tipo de asignaturas que imparten, el sometimiento a cierto tipo de evaluaciones para subir de categoría, el cumplimiento de exigencias que se incorporan cada vez más rápidamente por el desarrollo de la tecnología entre otros, son factores que ayudan a establecer el grado de autonomía entre los grupos al interior de la docencia. En este sentido las divisiones que se establecen entre los profesores de los diferentes grupos y niveles educativos constituirían objetos de estudio empírico de acuerdo a determinados contextos.

2.2.2 La perspectiva neomarxista: el profesorado como clase social

Otra perspectiva desarrollada dentro de la disciplina de la sociología del profesorado está constituida por aportes enfocados desde el neomarxismo. De tal manera que el profesorado, al igual que el alumnado que también ha sido estudiado como objeto de la formación de fuerza de trabajo así como de la desigual distribución del poder dentro de las aulas (Feito 2007), se destaca como protagonista del sistema educativo. De ahí que exista un desarrollo del estudio del profesorado analizado como clase y su importancia social, así como el impacto de su rol en las sociedades industriales. El neomarxismo recoge un debate sobre la ubicación de las capas medias, es decir, aquellas capas de formación especializada y posición autónoma que se encuentran alejadas del trabajo manual que se pueden considerar como las nuevas clases obreras (Tedesco 1993).

El profesorado, que constituye un grupo de trabajadores intelectuales que están a cargo del funcionamiento del aparato ideológico de Estado, el aparato Escolar, constituye, en palabras de Poulantzas (1977), una “fracción de la pequeña burguesía” y tiende a crecer dentro de este sistema. Para otros autores, como es el caso de Wright (1985), los docentes se encuentran en una “contradictoria posición de clase”, entre la burguesía y la clase obrera, de acuerdo a una variedad de elementos a considerar. En consecuencia, entre los estudios de los años ochenta, surge con fuerza, en un artículo sobre la nueva valoración de los profesores de Lawn y Ozga (1988) denominado ¿Trabajador de la enseñanza?, la tesis sobre la “proletarización del profesorado”. La intención de esta propuesta era ubicar el análisis del profesorado desde los procesos laborales porque, en contraposición al concepto de profesionalismo, un estudio de clase en sentido relacional brinda más elementos para comprender y problematizar la función del colectivo.

De tal manera que estos autores establecen que el profesorado se encuentra incrustado en un proceso de proletarización al igual que lo habrían experimentado los trabajadores industriales. De acuerdo con esto, los profesores están experimentando un proceso progresivo de reducción de la calidad de su trabajo, como consecuencia de una “racionalización del trabajo docente” lo que conlleva a su inclusión en la clase obrera (Guerrero 2007, 50). Así mismo, estudios más actuales señalan que la profesión docente, especialmente de los niveles de educación básica en América Latina, está sufriendo una precarización del trabajo docente debido a la intensificación del trabajo de los profesores dentro y fuera de las aulas, la imposición de mecanismos de diferenciación salarial y la pérdida paulatina de derechos laborales (Sánchez

and Corte 2012). Estos estudios coinciden en que la relación entre los profesores y el trabajo pedagógico propio de la profesión, se complica y se desvanece por la sustitución de sus funciones y por nuevas concepciones.

Es importante recalcar que el concepto de “intensificación” ha sido aportado por Michael Apple, y se entiende por él “la sobrecarga crónica de trabajo que acompaña a los procesos de racionalización o de reforma de la enseñanza” (Apple 1989). El recorrido de este concepto nos remite directamente a Marx cuando analiza los efectos del desarrollo capitalista sobre los trabajadores; posteriormente es incorporado por Magali Larson al debate de las profesiones; Apple lo adentra al campo educativo y finalmente, Haegreaves lo desarrolla con el objetivo de explicar la “erosión de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza, que destruye la sociabilidad y aumenta la descalificación del trabajo intelectual” (Guerrero 2007, 51). Se trata indudablemente de la reducción del tiempo de descanso, la interacción y el tiempo de preparación académica de los profesores; no obstante, y debido a la necesidad de trabajo y mantenimiento del nivel de vida, esta realidad es aceptada por los profesores voluntariamente y es asociada al profesionalismo.

En definitiva, el aporte de los análisis neomarxistas ha llevado al estudio de los procesos laborales, que derivó de la tesis de la proletarización del profesorado, específicamente aquellos que tienen que ver con la reestructuración de la profesión docente por medio de las políticas educativas. Las mismas que han significado para el colectivo la intensificación de su trabajo, la pérdida de derechos, la pérdida de control sobre su propio trabajo, y la asunción de condiciones salariales determinadas. Esto lleva a la desvalorización y la pérdida de la calidad de su trabajo pedagógico, por medio del reemplazo por tareas administrativas lo que deviene en cansancio y desgaste profesional.

223. La perspectiva weberiana: los profesores como grupo de estatus social

En el estudio del profesorado se ha abierto un tercer camino el cual se enfoca en analizar al colectivo como un “grupo de estatus social”. Este concepto ha sido derivado desde la sociología de Weber, la cual hace un esfuerzo por diferenciarse de los aportes de Marx. Para el autor, la clase se define también de acuerdo con algunos elementos de estatus social a los que llama “situaciones estamentales”, que son definidas por la pertenencia de los individuos a distintos grupos de estatus (Garrido 2009). En consecuencia, algunos autores profundizan en el desarrollo y establecen que los grupos de estatus “son tipos ideales que se constituyen

como unidades básicas de la sociedad”, las cuales son determinadas principalmente por la integración de las personas que comparten un sentimiento de igualdad de estatus social y que está “basado en la participación en una cultura común: estilos de vida, de lenguaje, gustos en estéticos, modales, prácticas rituales temas de conversación, opiniones, valores y preferencias” (Collins 1986).

Se considera que este es el enfoque que más se ha desarrollado sobre todo en los estudios empíricos sobre el profesorado, que han abierto caminos para analizar aspectos tales como el origen y la posición social del profesorado, los motivos de elección de la carrera docente, entre otros. De tal manera, aportes como los de Lortie (1975) establecen que la enseñanza es una ocupación que más reúne a individuos de clase media y que está en capacidad de proporcionar un ascenso en la estructura social, al respecto dice que la enseñanza “aparece como una de las más importantes vías de ingreso en la clase media” (Lortie 1975, 35). Así mismo, autores como Elejabeitia (1983) constatan que los/las estudiantes de la carrera de docencia proceden de un estrato social más alto que el de la población en general pero de más baja con relación a estudiantes de otras carreras. De igual manera para los autores Varela y Ortega, aportan que el género de los/las estudiantes de docencia en diversas instituciones está relacionado directamente con su origen social, es decir, según el caso de hombres o mujeres el origen social fluctúa entre la clase media y clase baja (Varela and Félix 1984).

Por otro lado, enfatizando en un segundo aspecto del estudio del profesorado como grupo de estatus, se posiciona fuertemente a la elección profesional, la carrera docente, así como la satisfacción profesional. Esfuerzos de autores como Ortega y Velasco (1991), Guerrero (1993 y 1997) valoran la elección de la carrera docente en torno de una “dicotomía vocación-presión social en relación con la coerción académica de la selectividad” generada por la masificación universitaria (Guerrero 2007). En cuanto a la formación general del profesorado se ha concluido que los planes de estudio que reciben los/las estudiantes de docencia han pasado de formar un “maestro para todo” al “maestro híbrido” lo que significa que estos estudiantes deben adquirir, además de los conocimientos técnicos de la rama del conocimiento elegido, nociones sobre pedagogía y psicología y también de las nuevas tecnologías, lo que implica un “sobrecargo e inevitable superficialidad” (Guerrero 2007, 53) para el desempeño.

Así mismo, otro tipo de estudios desde esta perspectiva se han enfocado en la satisfacción laboral del profesorado. De tal manera que ya desde la década de los treinta un estudio de

Willard Waller analizando la práctica docente en relación a grupos de la comunidad educativa como padres de familia, determinó que existe rechazo mutuo entre estos dos grupos (Waller 1932), otros estableciendo que la organización interna de la escuela puede verse como un sistema de autodefensa contra la intrusión de padres de familia (Becker 1953). De igual manera estudios sobre la enseñanza como un espacio para recompensas extrínsecas, intrínsecas y subordinadas determinan compromiso y satisfacción de los profesores (Lortie 1975); otros centrados en las implicaciones del trabajo docente y la doble relación de autoridad: hacia arriba con sus empleadores y hacia abajo con sus estudiantes (Dreeben 1988). Así mismo, en la década de los noventa, se presentaron estudios sobre los nuevos escenarios y nuevas demandas y su impacto en la educación (Abille de Vollmer 1994); y finalmente otros más recientes que relacionan la satisfacción laboral con salud mental (Linares and Gutiérrez 2010), sobre el “burnout” (Jiménez, Jara and Miranda 2012) y el estrés (González 2008), tanto en profesores de educación básica, media y superior.

Otra faceta del estudio del profesorado como grupo de estatus es la feminización de la carrera docente, la cual se entiende como “el proceso por el cual la mujer se ha ido incorporando a la docencia, hasta sobrepasar en número al hombre” (Guerrero 2007, 45). De tal manera que la enseñanza ha permitido la inserción de la mujer en el mercado de trabajo y, al mismo tiempo, vincularla con ciertos tipos de pedagogías: “del amor, del cariño” (Steedman 1986). Sin embargo, es posible también ver con claridad que la superioridad numérica se ve contrarrestada con la ocupación de puestos inferiores en relación a los hombres. Es decir, los niveles inferiores de educación como inicial y básica ocupada en su mayoría por mujeres, y la media y universitaria por hombres (Barquín 1994). Estudios más recientes también se enfocan en la feminización estudiantil y la masculinización docente, el estancamiento del “poder académico” en manos del género masculino y el acceso de la mujer a este poder topa el “techo de cristal” (Andreu 2002), y los desafíos que representa esto en los inicios del siglo XXI (Charvet 2012).

En definitiva, esta perspectiva de análisis del profesorado como un grupo de estatus social permite conocer algunos elementos que se han hecho presentes de forma cada vez más constante y marcada en el colectivo. Al ser un conjunto de personas que comparten cierto sentimiento de una análoga valoración social, de participar en un mismo estilo de vida o cultura, generan también una cantidad de particularidades o generalidades que es necesario investigar y dar cuenta de su razón, origen y la influencia directa referida a la educación y la

sociedad. La feminización de la carrera docente y la contradicción de las posiciones de poder respecto de los hombres se muestran como ejemplo de aquello, debido a la expansión acelerada y progresiva que se da en todos los niveles de educación.

3. Vías para la agencia: las estrategias de la UNAE

Ante las condiciones del actual Sistema Educativo Nacional, que hemos descrito brevemente, es necesario tomar en cuenta ciertas vías que la UNAE, en la proyección del impacto que generarán los profesionales en su eventual incorporación al SEN, prevé para la constitución de estrategias para garantizar en los/las docentes la capacidad de *agencia*. Nos referimos principalmente a la generación de *comunidades educativas* y *redes de investigación* integradas, en su mayoría, por quienes han recibido la formación docente en la UNAE; de igual manera, al programa de *Educación Continua* ofertado por la UNAE para la capacitación y actualización permanente de los/las docentes y personal administrativo de las IEs. Consideramos que estas dos estrategias pueden ser elementos de gran importancia para el desenvolvimiento de la actividad educativo-investigativa que caracterizará a los profesionales graduados de la UNAE; sin embargo, nos aventuramos a reflexionar sobre una idea que surgió en una de las entrevistas realizadas a los/las docentes de la UNAE: sobre *los/las docentes investigadores como directores y rectores* de IEs.

3.1. Comunidades educativas y redes de investigación

La primera vía para garantizar la agencia en el desenvolvimiento profesional de los/las docentes investigadores formados en la UNAE es la generación de *Comunidades Educativas* y *Redes de Investigación*. La formación de docentes en la UNAE está enfocada en una nueva concepción de la educación como un proceso de construcción colectiva para la transformación de la sociedad. Esto significa que dicha transformación no puede darse a partir de una iniciativa individual, sino que es necesario el carácter de conjunto. De esta manera, la UNAE está atacando el problema de la individualidad docente desde la raíz. Los/Las estudiantes que están inmersos en el proceso de formación de docentes están poco a poco adquiriendo conciencia de esta necesidad radical para la transformación de la educación no solo en el país, sino para el mundo entero también. Por tanto, esta estrategia requiere estar sustentada en pilares fundamentales, de los cuales da cuenta el Modelo Pedagógico de la UNAE.

La UNAE se define a sí misma como una “universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir” (Álvarez 2015, 1). Siendo una institución nueva

creada a finales del año 2013 bajo mandato constitucional (DT 20), tiene por objetivo formar *profesionales de la educación* que innoven y transformen el sistema educativo nacional. Dos hechos que “rodean y atraviesan” el origen de esta institución, lo constituyen el “cambio de época” y la “importancia mundial que tiene la formación de maestros para la transformación de la educación” (Álvarez 2015, 2). Estos dos hechos de suma importancia para la educación y la para construcción de una sociedad diferente, en los albores del siglo XXI, en donde las relaciones económicas, institucionales, culturales y sociales se han visto modificadas profundamente con referencia al industrialismo, marcan un serio cuestionamiento desde el cual pretenden dar inicio a su tarea educativa: ¿Qué tipo de *formadores* debemos preparar hoy y para qué mundo?

Esta pregunta, sin duda, evidencia la razón de ser de la UNAE, ante la cual la misma institución busca una respuesta sustentada en el principio del Buen Vivir. Este principio ha sido incorporado en la Constitución del Ecuador (2008), y se ha convertido en una “propuesta filosófica, política y pedagógica de sociedad” (Lara and de la Herrán 2016, 42), de tal manera que inspira la incorporación de valores de carácter “heurístico, pedagógico y ético para la educación” (Álvarez 2015, 4). La UNAE encuentra en el Buen Vivir un *replanteamiento* de la manera de comprender el mundo y, con ella, una nueva manera de generar los procesos educativos. En consecuencia, la UNAE plantea que las directrices que se pueden desprender del Buen Vivir son cinco, los mismos que reflejan aquel *replanteamiento* de los procesos educativos. De tal manera sostienen que el Buen Vivir reconoce “a la persona integrada en un grupo” y no como individuo anónimo; es decir que el individuo *construye su subjetividad* en relación a condiciones específicas y en contextos determinados, lo cual constituye un principio de “comunitariedad versus la individualidad”.

De igual manera, el cambio de enfoque sobre la vida sustentada en el Buen Vivir, la cual “es extendida, profunda y polimorfa”. Por tanto, el centro de la acción educativa ya no está en la condición humana sino en el “entorno viviente”; es decir se da un paso del “biocentrismo versus el antropocentrismo”. Este *replanteamiento* de la acción educativa deriva por tanto en la “reciprocidad entre iguales”, que combate aquellos modelos de *dominación* que se caracterizan por el establecimiento de *jerarquías*; aquellas sustentadas en la dialéctica del amo-esclavo de Hegel (2003) (y que ha sido utilizada para analizar desde la academia ciertos dualismos tales como: desarrollo-subdesarrollo, blanco-indígena, hombre-mujer, educador-educando). Es decir, se pretende atacar directamente “la verticalidad de la dominación” por

medio de la instauración de la igualdad entre los seres humanos y con la naturaleza, inspirada en el Buen Vivir (Álvarez 2015, 3). Lo mismo sucede con la lucha por la “igualdad en la diversidad”, que no significa la homogeneización de los individuos (que es propio también de la *dominación*), más bien entendiendo que, desde la perspectiva del Buen Vivir, el punto central de encuentro es la pluralidad (Álvarez 2015, 4).

Los cuatro puntos anteriores pretenden hacer inteligible que “en el horizonte del sistema educativo ecuatoriano está presente una *revolución cultural* que genera nuevas concepciones y valores para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica, emprendedora, creativa y solidaria” (Larrea de Granados and Granados Boza 2013). Por lo que, el siguiente punto se convierte en un elemento fundamental en el proceso de transformación de la educación y de las relaciones en sociedad: “la complementariedad” elimina las lógicas binarias y contradictorias porque ésta, al estar sustentada en la pluralidad y diversidad del Buen Vivir, no establece contradicciones entre dos elementos, ni establece una relación de *dominación* de uno sobre otro, sino que rompe el “antagonismo” dando paso a una nueva concepción no solo de la actividad educativa, sino de la comprensión de la vida en general (Álvarez 2015, 4). Estos principios sustentan y definen la razón de ser de la UNAE; sin embargo habría que analizar cómo *se articulan* y se llevan a la *práctica* en su desarrollo institucional.

¿Cómo *se articulan* estos principios guías del Buen Vivir en la *práctica educativa* de la UNAE? Es una pregunta que trataremos de responder analizando el Modelo Pedagógico de la UNAE con el cual esta institución ya se encuentra desarrollando en sus actividades académicas y que presenta elementos de suma importancia para el desarrollo de su tarea educativa.

El *Modelo Pedagógico* de la UNAE (MP 2015) está estructurado “para orientar y promover la excelencia en la formación de los/las docentes y de los diferentes profesionales del ámbito educativo que requiere la sociedad ecuatoriana” (Pérez Gómez 2015, 15). Esta definición nos presenta de manera sucinta la finalidad central alrededor de la cual se organiza la actividad educativa de la UNAE. Esta universidad se especializa en la *formación de docentes*, al igual que las demás universidades emblemáticas creadas por el Estado ecuatoriano, las cuales están especializadas en áreas específicas del conocimiento. Su MP toma *fundamentaciones* de diferente tipo, tales como la *jurídica*, es decir, aquellos lineamientos que proporcionan la

Constitución (2008), la LOEI (2012), la LOES (2010), el Plan Nacional Decenal de Educación (Mineduc 2007) los cuales procuran “gestar un modelo de desarrollo en el que se socialice los beneficios del desarrollo de la ciencia y la tecnología generado por la sociedad del conocimiento”, por medio de la “formación de docentes y profesionales de la educación de la máxima excelencia en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales” (MP 2015, 4).

La fundamentación *sociológica* del MP se centra en los requerimientos del mundo actual para el desarrollo “en los ciudadanos contemporáneos de recursos y capacidades de orden superior” (MP 2015, 6). Sostiene que, debido al “dominio general de la ideología neoliberal” y la consiguiente generación de desigualdades sociales, así como el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la saturación de la información y el acceso ilimitado de las personas a la misma, han cuestionado y transformado el papel de la educación y, principalmente, del *rol del docente* en las instituciones educativas. Por lo que se hace necesario que una nueva comprensión y configuración del “docente de la época contemporánea” que sepa responder a estos desafíos presentes en la sociedad actual (MP 2015, 7). La fundamentación *epistemológica* encuadra al conocimiento en los ámbitos de “la representación” y de “la acción”, lo que significa que la generación de conocimiento debe abarcar las dimensiones de *comprensión* y de *puesta en práctica* de los seres humanos. Hace una construcción del concepto de competencias (entendiendo por éstas a las “cualidades humanas o el pensamiento práctico”) tomando en cuenta las emociones, actitudes y valores que serán necesarios para “reivindicar el espíritu científico como patrimonio útil para todo ciudadano contemporáneo” (MP 2015, 8).

De igual manera, la fundamentación *psicológica* pone sus bases en las corrientes *constructivista*, que, desde su punto de vista, es la teoría del aprendizaje que “más ha ayudado a entender los procesos complejos de construcción de la personalidad de los sujetos humanos”; la *conectivista*, que toma en consideración el contexto digital actual y que “define el carácter relacional del conocimiento de modo que las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto residen... en la riqueza cultural” del contexto; y la *enactivista*, que habla de la “cognición situada” y de la “acción situada” en un contexto determinado (MP 2015, 8-10). Añade a esto la fundamentación *neurocientífica*, la que sostiene que, por su desarrollo, el cerebro es un órgano que está programado para aprender a lo largo de la vida por sus características de “enorme plasticidad”, “la relevancia del inconsciente” y la

“primacía de las emociones”. Estas fundamentaciones, según la argumentación presentada, permiten la UNAE pueda generar visión pedagógica como un proceso para “facilitar la educación del individuo completo”, lo cual es imposible sin la generación de una “nueva racionalidad para la escuela” (MP 2015, 11-12).

Finalmente, la fundamentación *pedagógica*, que es la que funciona como elemento articulador del proceso educativo de la UNAE, se cimienta en la “pedagogía activa y personalizada”. Pretende hacer frente a aquellas características que configuraron la “escuela convencional”; es decir, dejar de lado el “currículum enciclopédico” que se caracterizó por ser “kilométricamente extenso y milimétricamente profundo”; también aquella “pedagogía de talla única” que lograba la homogeneización de los individuos; la “transmisión unidireccional” del conocimiento, del *docente* hacia el estudiante en su rol de “aprendiz/receptor”; del mismo modo, la “organización del espacio, el tiempo y los agrupamientos” que han sido, según su razonamiento, propios de la escuela convencional” (MP 2015, 13-14). Por tanto, la dimensión *pedagógica*, este elemento articulador, es el que permite la *teorización* y la *puesta en práctica* del modelo pedagógico de la UNAE. Esto se ve reflejado en el modelo curricular de la UNAE, el mismo que considera “cuatro principios básicos” desde los cuales se desarrollarán las carreras, materias y prácticas del proceso educativo.

Estos principios son: 1) *relevancia del componente práctico del currículum de formación*, es decir, un 40% del currículum del programa de estudios está enfocado “desde, en y para la práctica”; 2) *la teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica*, lo que significa que el “estudio, reflexión, debate e indagación sobre la práctica” se desarrollará en todo el proceso de participación en los contextos reales, lo que significa que un 60% del programa está destinado a la reflexión de la práctica educativa; 3) *utilizar el espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención*, esto corresponde a un 30% del programa de estudios (la mitad del 60% dedicado a la reflexión educativa) y lo hacen por medio de plataformas virtuales y cursos online; y 4) *Prioridad al compromiso social*, que se convierte en un eje transversal de la práctica educativa de la UNAE por la vinculación con la comunidad que se produce en las prácticas preprofesionales (este tema lo profundizaremos más adelante) (MP 2015, 22-25).

3.2. ¿Docentes investigadores como directores y rectores?

La formación de docentes en la UNAE busca aportar con docentes investigadores para la transformación del Sistema Educativo Nacional. Aquellos futuros docentes tienen conciencia de las necesidades educativas del SEN en la actualidad, al igual que de su transformación. Dicha conciencia prevé también la dificultad que radica en esta tarea: no es posible hacerlo desde la acción individual, lo cual puede traducirse en la acción pedagógica del docente dentro del aula y de la IE. Los futuros docentes formados en la UNAE tendrán la oportunidad de desarrollarse profesionalmente como docentes investigadores de su práctica educativa en la medida en que dispongan de las condiciones necesarias para hacerlo. El tiempo, la carga de trabajo y la remuneración podrían convertirse en un obstáculo para aquello. Sin embargo, es posible pensar en vías que permitan a los futuros docentes de la UNAE desarrollar sin obstáculos mayores su formación de docentes investigadores. Un académico²² de la UNAE nos dice al respecto:

[...] queremos que los estudiantes que salgan de aquí, tengan la capacidad de ser buenos docentes del aula e incluso dirigir buenas escuelas. Que sean jefes de estudio de escuela, directores o rectores, que puedan implementar un modelo pedagógico acorde al siglo XXI. (Torres 2017, 3)

Es posible pensar en que los docentes formados en la UNAE puedan llegar a desarrollarse profesionalmente no solo como “docentes de aula”; la formación docente de la cual son partícipes sin duda los capacita pedagógicamente para coordinar no solo materias en las IE, sino también las distintas áreas del conocimiento en la que participarán al incorporarse laboralmente al SEN. No obstante, esto podría también desembocar en diferentes obstáculos al interior de las distintas IE en la relación con los demás docentes que se encuentran ya laborando. Es necesario por tanto revisar una propuesta que solucione este posible conflicto al interior de las IE, lo cual la UNAE lo establece por medio de un proceso de *Educación Continua*.

²² Manuel Torres (director del departamento de Tutorías de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

3.3. Educación continua: la articulación de la propuesta de formación de docentes en la UNAE

Otra estrategia para la agencia propuesta por la UNAE es el programa de *Educación Continua*. En la UNAE existe una dirección de Educación Continua la cual se define a sí misma como “un espacio que brinda una educación permanente en los docentes y personal administrativo, así como programas de capacitación y actualización para profesionales y público en general, que procuren apoyar al desarrollo del talento humano”. La creación de este “espacio” constituye un elemento innovador de la propuesta de formación docente de la UNAE debido a que ésta última no solo está enfocada en la formación de nuevos docentes, sino también en la “educación permanente de docentes y personal administrativo” de las IEs. Se trata, por tanto, de una estrategia que está diseñada para articular la formación para la transformación del SEN con los procesos educativos (prácticas reales en el contexto) que se desarrollan en las escuelas del sistema. En este sentido, el personal administrativo, al igual que el nuevo personal docente (profesionales de la UNAE) que se incorpore a las IEs, tendrá la posibilidad de complementar el trabajo transformador.

El programa persigue un objetivo principal que es: “Desarrollar competencias específicas necesarias para fortalecer la comunidad en el marco de la democratización del conocimiento, formando y actualizando docentes como contribución a la transformación de la educación ecuatoriana”. De este objetivo hemos resaltado dos elementos que a nuestro juicio son de suma importancia: 1) la comunidad, en referencia a la generación de un “grupo de trabajo” en función de la práctica educativo-investigativa; y 2) la contribución a la transformación de la educación ecuatoriana, relacionada directamente con la asunción del discurso propio de la UNAE sobre la investigación de la práctica educativa en las IEs y la intervención en el SEN. De esta manera, tanto nuevos docentes formados en la UNAE como los/las docentes y personal administrativo “formado y actualizado” por medio del programa de *Educación Continua*, estarán en sintonía para el desarrollo de proyectos por medio de los cuales se propicie la transformación de las prácticas educativas en la inserción.

En consecuencia, lo que la UNAE busca, por medio del programa de *Educación Continua*, es por un lado la formación y actualización de los/las docentes (que están en ejercicio) en competencias específicas para la transformación de la práctica educativa. Lo cual significa que quienes acogen esta iniciativa participan de la propuesta de formación de docentes investigadores para la transformación; es decir, se atiende la necesidad de transformación

educativa desde dos francos: los futuros docentes desde la formación inicial, y los profesionales en ejercicio desde la formación continua. Por otro lado, al atender a una población mucho más grande constituida por los/las docentes en ejercicio a nivel nacional se establece un circuito más grande a través del cual puede circular el discurso pedagógico y de transformación a manera de redes interconectadas. Por tanto, este mecanismo de formación y actualización docente se sitúa como el complemento de la formación inicial de la UNAE de tal manera que dispone el terreno para la incorporación de los profesionales graduados de dicha institución formando y preparando a los/las docentes receptores.

Esta implicación de los actores educativos (docentes en ejercicio) en la transformación de la educación en el país se constituye como un paso complementario y fundamental, junto a la formación inicial de los futuros docentes formados en la UNAE. La presencia de un proceso de preparación de los demás actores educativos representa la previsión de un posible obstáculo en el ejercicio de la *agencia* para la transformación; es decir, la transformación del SEN por medio de la investigación de la práctica educativa no es posible en tanto se la realice de forma individual (docentes formados en la UNAE) por lo que necesita del complemento de quienes ya están inmersos en los procesos educativos (docentes de *Educación Continua*). De modo que la comunidad educativa se vea enriquecida progresivamente mediante la incorporación de las generaciones de graduados de la UNAE y por las cohortes de docentes capacitados y actualizados por medio del programa de Educación Continua, y así anticipar y evitar el surgimiento de posibles conflictos al interior de las IEs.

El diseño metodológico del programa de *Educación Continua* de la UNAE contempla cinco fases que se organizan como un modelo cíclico, integrador e inclusivo. Cada una de estas fases ataca un elemento determinado para la transformación de la educación en el país. En este sentido, la *fase 1* constituye un acercamiento al contexto educativo, que permite “identificar las necesidades de la comunidad educativa”; estas están enfocadas en el reconocimiento de problemáticas en torno al Sistema Educativo Nacional y de la Educación Superior relacionando el contexto local con el regional. La *fase 2* se enfoca en la realización de un diagnóstico desde espacios de reflexión, lo cual implica: a) la creación de estos espacios de reflexión dentro de la escuela y la *comunidad*, los cuales están destinados al intercambio de experiencias docentes relacionadas con las necesidades de EC; b) la implementación de Talleres de Autorreflexión (TA) la *comunidad*, es decir grupos focales; c) recolección y procesamiento de la información en los TA, referida a la educación a nivel cantonal y

provincial; d) difusión de la oferta académica; y e) gestión de los procesos, por medio de la determinación y distribución de funciones, y elaboración de un cronograma.

La *fase 3* comprende el diseño e implementación de los procesos por ejecutar previstos en la fase anterior y organizados en el cronograma; es decir, el programa de *Educación Continua*, la Lesson Study (como metodología innovadora) y el monitoreo de acciones del proceso, entre los/las docentes y la *comunidad*. La *fase 4* presenta el diagnóstico recogido por medio de resultados parciales en función del proceso de investigación para la implementación del proceso de *Educación Continua*, y da paso a la etapa de propuesta de investigación. La *fase 5* condensa dicha propuesta y desarrolla Talleres Científicos para la divulgación de las experiencias generadas en el proceso, al igual que para un rediseño del mismo proceso.

Es decir, la Educación Continua experimenta una constante renovación intrínseca por medio de los conocimientos generados por el mismo proceso. En definitiva, la Educación Continua es una estrategia de articulación por medio de la cual tanto los/las docentes formados en la UNAE como los/las docentes que se encuentran en ejercicio profesional dentro del SEN se mantienen en sintonía por medio de la asunción y la circulación del discurso pedagógico de transformación generado en los procesos de formación y actualización de los/las docentes. Entonces, a partir de la teoría de la Pedagogía de la Autonomía de Freire, las estrategias de formación de la UNAE están constituyendo docentes transformadores, docentes cuya práctica educativa sea el producto de la reflexión crítica de la realidad escolar con la que se encuentran diariamente. Sin embargo, es necesario también comprender a los/las docentes fuera de las aulas y de las instituciones educativas para que se pueda articular la dimensión ética y política de la educación dentro del gran escenario de la sociedad que se pretende transformar.

Capítulo 3

La constitución del Agente Transformador: las prácticas formativas *in situ*

En el pensamiento del filósofo francés Michel Foucault puede distinguirse tres ejes grandes que articulan su producción: *el saber, el poder y la ética*. Estos tres ejes sirven de marco de análisis de la constitución de la subjetividad entendiendo a los sujetos 1) como objetos de *saber*, 2) como objetos de *poder*, y 3) como sujetos que intervienen sobre *sí mismos*. El eje que capta nuestra atención es el tercero, el correspondiente a la *ética*, por medio de la cual el *sujeto* es capaz de trabajar sobre *sí mismo*, sobre sus *prácticas* y sobre su propia *subjetividad*. El giro hacia la *ética* en el pensamiento foucaultiano se da a partir del año 1978, en el que el autor centra su atención en las *prácticas* por medio de las cuales se constituye un *ethos* (un modo de ser y de conducirse) lo que abarca las dimensiones *ética* y *política* en las relaciones de poder. Tomando como punto de partida la noción de *ética* elaborada por Foucault, entendida como “la práctica reflexiva de la libertad” (1999), por medio de la cual los sujetos están en capacidad de intervenir en la construcción de su subjetividad, realizamos el análisis de las prácticas formativas de la UNAE en la construcción del sujeto docente para la transformación.

Las prácticas formativas de la UNAE para la constitución del sujeto transformador propician la intervención de los individuos en la construcción de la propia subjetividad. Estas prácticas, en conjunto, constituyen la propuesta pedagógica innovadora de la UNAE de formación de docentes investigadores para la transformación del SEN. Se trata de un programa educativo que conjuga la teoría pedagógica y la práctica educativa arraigadas en la experiencia directa en la escuela. El componente práctico es la base de la planificación curricular mediada por la Cátedra Integradora y la Aproximación Diagnóstica. Es decir, por medio de las prácticas preprofesionales se establece una relación comunicativa entre la institución educativa (la escuela, el centro infantil) y la universidad, en la que se recogen las necesidades reales que los/las estudiantes de la UNAE, asesorados por un/a tutor/a, detectan en su estancia en las aulas e instituciones educativas. Dicha información sirve para replantear los contenidos curriculares de las asignaturas correspondientes a cada ciclo universitario. La reflexión pedagógica de la práctica educativa se hace a partir de la realidad escolar, y no de casos hipotéticos.

De tal manera que los/las estudiantes de la UNAE aprenden “en y para la escuela”, lo que les permite comprender de mejor manera las especificidades del oficio docente. Esta cualidad viabiliza el desarrollo de la capacidad de intervención en la propia formación, en la autoeducación, que a su vez fortalece las dimensiones ética y política de la tarea educativa. De igual manera, la relación entre docentes y estudiantes de la UNAE, caracterizada por la cercanía y el trato “entre colegas”, contribuye a la consolidación de un ambiente de aprendizaje adecuado (muy cercano a la realidad nacional); la participación activa de los/las estudiantes en las clases universitarias, con métodos y técnicas didácticas de vanguardia, el planteamiento de proyectos de investigación para la solución de problemas reales (los PIENSA) son elementos que se encuentran presentes en el proceso de formación de los/las docentes investigadores de su práctica educativa. En consecuencia, el proceso de formación docente planteado por la UNAE está dándole un nuevo enfoque a la formación de docentes necesarios para la satisfacción de las necesidades del SEN.

1. La ética: prácticas de libertad en la constitución de la subjetividad

Para estudiar el tema de la formación de *docentes investigadores para la transformación del sistema educativo nacional* como modo *agente educativo*, es preciso recurrir a la noción de ética formulada por Michel Foucault, de manera que nos permita comprender la formación de la subjetividad por medio de la participación de los sujetos sobre sí mismos. Sin lugar a dudas, dicha formación implica la intervención en la subjetividad de los individuos en formación, tanto de los saberes pedagógicos proporcionados por la institución (UNAE) y las prácticas formativas, como por la participación de los mismos individuos sobre sí mismos. De ahí que consideramos que los planteamientos sobre la ética del filósofo francés sean útiles para analizar especialmente aquella participación de los individuos sobre sí mismos.

Acudimos, por tanto, a las consideraciones sobre la subjetividad de los individuos que hace Foucault, ya no como objetos de saber, ni como objetos de poder, sino como individuos que hacen algo consigo mismo.

Sin restarle importancia a los análisis que Foucault hace sobre la constitución de los sujetos como objetos de saber (por ejemplo en las obras *Nacimiento de la clínica* y *Las palabras y las cosas*, entre otras), y de aquellos destinados a estudiar la constitución de los sujetos como objetos de poder (*Vigilar y castigar*, *Defender la sociedad*, entre otras), en los que no se encuentra nociones sobre la intervención de los individuos en la construcción de su subjetividad, centramos nuestra atención en las elaboraciones del filósofo posteriores al año

1978 en las cuales su trabajo intelectual toma un giro importante, el cual sirve de antesala para los análisis que permitirán estudiar la intervención de los sujetos sobre sí mismos. No obstante, la noción de resistencia, entendida como “contra-conductas” y que se refieren a formas de resistir el poder normalizador, podría entenderse como un “antecedente directo al problema de la libertad en sentido ético-político” (Cadañia 2011, 168).

Como habíamos mencionado antes, y siguiendo los aportes de Cadañia (2011), aquel giro del pensamiento foucaultiano hacia la intervención de los sujetos en la construcción de su subjetividad es posible analizarlo en dos movimientos: 1) mediante la reformulación de su concepción de poder, es decir, cuando se “reemplaza el modelo explicativo perteneciente al discurso ‘bélico’ por el modelo regido por el discurso ‘gubernamental’” (Cadañia 2011, 168); y 2) por medio del desplazamiento de las investigaciones del filósofo de la política a la ética. En este sentido, la gubernamentalidad, entendida como un conjunto de prácticas de gobierno que se remontan a la pastoral hebrea y que posteriormente fueron incorporadas en los mecanismos del Estado moderno, señala la interrelación entre las técnicas de gobierno de sí y aquellas de gobierno de los otros.

[La Gubernamentalidad] Nos permite pensar los efectos propios de determinada tecnología de poder, no sólo en relación con la “conducción de las conductas de los otros”, sino vinculando ésta con las prácticas que un individuo es llevado a realizar sobre sí; es decir, en términos sociales, intersubjetivos y subjetivos (Amigot y Martínez 2013, 102).

El término “conducta” utilizado por Foucault designa “al mismo tiempo ‘llevar’ a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades” (Foucault 1988, 15). Por tanto, esta interrelación de técnicas de gobierno de sí y de otros permite comprender que en las relaciones de poder le es posible al sujeto actuar y modificarlas.

Hasta aquí hemos hecho un breve recorrido sobre el giro del pensamiento de Foucault que permite dar paso a los análisis de la intervención de los sujetos en la construcción de su propia subjetividad. Las nociones de resistencia y gubernamentalidad se presentan como los primeros indicios de aquella posible participación de los sujetos en las relaciones de poder por medio “contra-conductas” sobre el poder normalizador y de técnicas de gobierno de sí y de los otros. A continuación caracterizamos aquellas investigaciones del filósofo francés que

giran en torno a la ética, entendida como un modo de ser (ethos), es decir, las prácticas de los sujetos sobre sí mismos en la construcción de su propia subjetividad.

1.1. El gobierno de sí y el ejercicio de la libertad

Siguiendo las reflexiones de Ángel Gabilondo (1999) en torno a los dichos y escritos de Foucault a partir del año 1978, entre los que se encuentran los cursos del Colegio de Francia como “Seguridad, Territorio y Población” (2011) que comprende las clases de los años 1977-1978, “Nacimiento de la biopolítica” (2007) de los años 1978-1979, “La hermenéutica del sujeto” (2014), “El gobierno de sí y de los otros” (2011) de los años 1982-1983, entre otros, se trata de una reintroducción, en el pensamiento de Foucault, más explícita “del problema del sujeto, el conjunto de procedimientos y procesos mediante los cuales el sujeto existe y se constituye” (Gabilondo 1999, 16). Es decir, se trata del análisis de la manera en que el sujeto hace experiencia de sí en un juego de verdad, lo que se constituye como *subjetivación*, que en palabras del filósofo francés se trata de una “tarea decisiva” porque la cuestión es determinar las condiciones a las que está sometido y lo que debe hacer consigo mismo respecto de ellas, es decir, el modo de subjetivarse.

Este conjunto de escritos, que inician presentando la cuestión de la Gubernamentalidad, producen aquel “desplazamiento que ha sido considerado singular tanto para sus oyentes como para el propio Foucault”, y que tienen que ser considerados como un “modo diferente” de abordar las cuestiones propias del pensamiento foucaultiano (Gabilondo 1999, 18). Por tanto, la cuestión de la *subjetivación* siempre ha estado presente en el pensamiento del filósofo francés; no obstante, el “desplazamiento” de su pensamiento para abordar directamente las cuestiones del *gobierno de sí* y la preocupación por el *ejercicio de la libertad*, ahora ofrece nuevas posibilidades para abordarlas adecuadamente. De ahí que es necesario entender por *gobierno de sí* y el *ejercicio de la libertad* como “la constitución del propio *ethos*, es decir, del propio modo de ser, esto es, el trabajo que uno hace sobre sí” (Cadahia 2011, 181). La ética, *ethos*, que es la tercera instancia de constitución de la moral, es la que permite el gobierno de sí por medio de las prácticas de libertad (Foucault 2011b, 31-38).

Por tanto, el paso del estudio de la *subjetivación* de los sujetos como objetos de saber/poder hacia el estudio de la *subjetivación* entendida como la intervención de los sujetos sobre sí mismos, constituye el análisis de la *ética*. La *ética*, el modo de ser, es caracterizada por

Foucault como “las formas de relacionarse consigo mismo, [...] los procedimientos y las técnicas mediante las cuales uno se da a sí mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser” (Foucault 2011b, 36). Se trata, en consecuencia, de la constitución de un sujeto ético que es capaz de intervenir en la construcción de su propia subjetividad. Pero esta intervención, para constituirse como ética, requiere del ejercicio de la libertad, la cual, según el pensamiento de Foucault (y como veremos a continuación), únicamente se puede ejercer por medio de prácticas reflexivas de la libertad.

1.2. Foucault y la ética del cuidado de sí como práctica de la libertad

La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (Foucault 1999) es el título que se le da a una entrevista a Michel Foucault con H. Becker, R. Fornet-Betancourt y A. Gómez Müller publicada en el número 6 de la Revista Internacional de Filosofía en 1984, que es uno de los escritos en los cuales el autor explica, utilizando una “arqueología de las problematizaciones” y una “genealogía de las prácticas de sí” (Gabilondo 1999, 25), de manera clara la constitución de un ethos, de un “modo de ser”, como condición “pedagógica, ética y también ontológica” para que el ser humano sea “capaz de *libertad*, que se recrea y refunda en una *libertad* que es siempre recreación de sí” (Gabilondo 1999, 20). Es decir, Foucault explica que la *libertad* es algo que se ejerce, que se constituye por medio de *prácticas* de los individuos en relación a los procesos de subjetivación y los procedimientos de producción de la verdad (Gabilondo 1999, 19).

A lo largo de esta entrevista Foucault desarrolla la importancia que las *prácticas de sí* tuvieron en las civilizaciones griega y romana, y también la tienen en las sociedades contemporáneas. Esto ha sido analizado por el filósofo en los cursos del Collège de France en donde se ha esforzado por abordar el problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad, con un enfoque diferente a los que habían caracterizado sus trabajos anteriores como las prácticas coercitivas, sociales y médicas y epistémicas (Gabilondo 1999, 26). Así, Foucault se empeña por caracterizar las prácticas de sí como un cúmulo de formas “ascéticas” entendiendo por ascetismo algo diferente de lo que ha significado para la tradición cristiana sobre la renuncia, el sacrificio y la mortificación (por ejemplo en la vida religiosa), y más bien enfocando este concepto en la perspectiva del “*ejercicio de uno sobre sí mismo*, mediante el cual intenta ‘elaborarse’, ‘transformarse’ y ‘acceder a cierto modo de ser’” (Foucault 1999, 394).

Nos permitimos hacer énfasis en las expresiones ‘elaborarse’, ‘transformarse’ y ‘acceder a un modo de ser’ porque este es el sentido en el que se recalcará la importancia de las *prácticas de sí* en la construcción de este *ethos*. Las maneras de actuar de los seres humanos individualmente y en sociedad dependen de la forma en que se comprenden a sí mismos y que comprenden el espacio y el tiempo en el que viven. Es decir, al estar los individuos inmersos en una sociedad que establece condiciones sociales, económicas, culturales y políticas, por medio de variedad de instituciones que estructuran y rigen el orden público, empiezan una tarea de construcción de la propia subjetividad. Nos dice Maurice Florence que se trata de “determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido... qué posición ha de ocupar... para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar su modo de subjetivación” (Florence 1999, 364).

En el desarrollo de la entrevista a Foucault (1999), el filósofo establece una aclaración importante en torno a la liberación. Nos dice que este *trabajo sobre sí mismo* no se reduce únicamente al momento en que se da un determinado proceso de liberación de un individuo o un pueblo, aunque ésta se trataría de una “práctica de liberación en sentido estricto”; aquellos van más allá: “esta práctica de liberación no basta para definir las *prácticas de libertad* que a continuación serán necesarias... a ello obedece que insista más en las *prácticas de libertad*” (Foucault 1999, 394-395). A partir de lo cual podemos continuar con la reflexión y decir que, en consonancia con el pensar del autor (y posteriormente con la elaboración freiriana), que las *prácticas de sí*, aquellos *trabajos sobre uno mismo*, son las acciones constitutivas de los procesos por los cuales los individuos y las sociedades en su conjunto son capaces de *libertad*, ya que ésta solo va a tener lugar con el ejercicio continuo iniciado por la liberación. Por eso es importante retomar la noción de *dominación* elaborada por Foucault, ya que él mismo insiste en que aquella solo puede darse cuando las relaciones de poder, por el hecho mismo de estar presentes en las relaciones humanas, se estabilizan y son inmodificables. Es decir que las relaciones de poder habitan en las relaciones humanas y juegan un papel fundamental en la definición de dichas relaciones: por un lado, el ejercicio del poder como algo que circula, como algo que atraviesa a los individuos (Foucault 2014) hace de ellos seres capaces de intervenir en la construcción de su subjetividad, justamente porque son “modificables y móviles”; mientras que las relaciones de poder, en las que el individuo es constituido como un objeto sobre el cual se ejercen, devienen en dominación. “En las relaciones humanas se da todo un haz de relaciones de poder, que se pueden ejercer entre

individuos, en el seno de una familia, en una *relación pedagógica*²³, o en el cuerpo político” (Foucault 1999, 395).

Por lo tanto, la *dominación* se hace presente en “lo que cabe denominar hechos o estados de dominación, en los que las relaciones de poder, en lugar de ser móviles y permitir a los diferentes intervinientes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas” (Foucault 1999, 395). Los hechos o estados de *dominación* son aquellos que bloquean los campos de relaciones de poder y se dan por medio de instrumentos, mecanismos, dispositivos (Foucault 2011), “económicos, políticos o militares”, entre otros; por ejemplo el sistema capitalista, el neoliberalismo, la fuerza pública, la religión, la educación, etc. Entonces de lo que se trata es revertir aquellos hechos o estados, lo cual puede lograrse, en determinados casos, por medio de un proceso de liberación, lo cual constituye una condición “política o histórica” que sea sucedida por las prácticas de *libertad*; añade el filósofo francés que esta liberación “abre un campo para nuevas relaciones de poder, que es cuestión de controlar mediante prácticas de *libertad*” (Foucault 1999, 396).

Entonces, podemos afirmar, en consonancia con el pensamiento de Foucault, que las relaciones humanas se encuentran atravesadas por un cúmulo relaciones de poder, las mismas que históricamente han ubicado y mantenido a ciertos grupos, clases sociales, en una posición de control sobre otros permitiendo un estado de dominación. La misma funciona de manera unilateral, es decir, de unos sobre otros logrando la estabilización, fijación e inmovilidad por medio de mecanismos políticos, institucionales e ideológicos que crean las condiciones bajo las cuales se forman las subjetividades de unos y otros. Las *prácticas de sí*, aquellos *ejercicios sobre uno mismo*, llegan a propiciar las acciones mediante las cuales los sujetos logran hacer resistencia y empezar un proceso de construcción de su subjetividad, irrumpiendo en la misma y permitiendo el ejercicio de la *libertad*. Pero se trata de un ejercicio *ético* de la *libertad*, es decir, una práctica reflexiva de la *libertad*, lo cual “no implica una desconsideración de lo político” (Gabilondo 1999, 20), sino por el contrario desarrolla nuevas formas de ejercicio de la *libertad*, la cual es “en sí misma política” (Foucault 1999, 399).

²³ Damos énfasis a esta relación porque posteriormente analizaremos cómo ha pensado Freire la contradicción educador-educando en el proceso educativo viabilizado por la educación bancaria, lo cual está claramente desarrollado en Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 2005; caps 1 y 2 (p. 37 – 101).

2. El Modelo Pedagógico de la UNAE: una propuesta nueva

La UNAE se define a sí misma como una “universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir” (Álvarez 2015, 1). Siendo una institución nueva creada a finales del año 2013 bajo mandato constitucional (DT 20), tiene por objetivo formar *profesionales de la educación* que innoven y transformen el sistema educativo nacional. Siendo consciente de esta pregunta, se cuestiona ¿qué tipo de *formadores* debemos preparar hoy y para qué mundo? Esta pregunta, sin duda, evidencia la razón de ser de la UNAE, ante la cual la misma institución busca una respuesta sustentada en el principio del Buen Vivir. Este principio ha sido incorporado en la Constitución del Ecuador (2008), y se ha convertido en una “propuesta filosófica, política y pedagógica de sociedad” (Lara and de la Herrán 2016, 42), de tal manera que inspira la incorporación de valores de carácter “heurístico, pedagógico y ético para la educación” (Álvarez 2015, 4). La UNAE encuentra en el Buen Vivir un *replanteamiento* de la manera de comprender el mundo y, con ella, una nueva manera de generar los procesos educativos. En consecuencia, la UNAE plantea que las directrices que se pueden desprender del Buen Vivir son cinco, los mismos que reflejan aquel *replanteamiento* de los procesos educativos.

2.1. Sobre la *innovación educativa* en la UNAE

El modelo pedagógico de la UNAE, en el apartado de los fundamentos jurídicos, señala que la política educativa de Ecuador sugiere un modelo educativo en “función de la construcción de la sociedad socialista del conocimiento, en el marco de una cultura de diálogo, de paz, gestada desde los procesos y escenarios educativos incluyentes, interculturales, como condición para alcanzar el buen vivir” (MP 2015, 3-4). Por lo que la UNAE se proyecta como el “referente del sistema educativo del país” por medio de la generación y fortalecimiento de un “pensamiento educativo y pedagógico” acorde a las demandas de la construcción de esta nueva sociedad. De acuerdo con la política educativa del país, que ve al docente como un factor que contribuye significativamente con los procesos de mejora de la calidad de la educación, la UNAE se presenta como “un eje central para la transformación del sistema educativo, procurando la formación de docentes y profesionales de la educación de la máxima excelencia, en todas sus dimensiones cognitivas, afectivas, personales, sociales y profesionales” (MP 2015, 5).

Una de las categorías que está en permanente uso en el discurso pedagógico de la UNAE es la *innovación educativa*. La UNAE tiene como objetivo principal la formación de docentes

investigadores de su práctica educativa que “transformen el sistema educativo nacional”, por lo cual sus actividades académicas, como las clases universitarias, las prácticas preprofesionales, los PIENSA, se están desarrollando desde este enfoque. La UNAE ha creado la “Dirección de Innovación Pedagógica” con el propósito de:

(...) incorporar nuevas actuaciones educativas, a partir del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero también de la implementación de nuevos modelos pedagógicos, didácticas de enseñanza, metodologías y estrategias de aprendizaje, que posibiliten el paso de un modelo educativo conductista unidireccional, hacia un modelo de corte multidireccional, dialógico y emancipador (Hermann Acosta 2015, 117-118).

Podemos comprender el sentido de innovación educativa con el que está trabajando la UNAE de dos maneras. Por un lado, se trata de una evidente dotación de tecnología en las aulas, lo que favorece el desempeño tanto de los/las docentes como de los/las estudiantes en el desarrollo de las clases universitarias, el acceso a internet, bibliotecas y plataformas virtuales, y otros mecanismos; y por otro lado, se trata de resignificar el “uso de la tecnología no solo como medios, sino como estrategias para formar sujetos críticos, creativos y libres en la actual era digital” (Hermann Acosta 2015, 119).

La definición de *innovación educativa* que propone la UNAE, que está fundamentada en el MP, en la realidad nacional y en el accionar que la universidad ha desarrollado en casi dos años de existencia, según lo dicen en su documento de rendición de cuentas del año 2016 llamado Educamos para el Buen Vivir (2016), manifiesta que se trata de: “Ingenio para crear nuevas herramientas de enseñanza aprendizaje educativas que faciliten la generación de competencias o cualidades humanas (conocimiento, habilidades, emociones, actitudes y valores) para el Buen Vivir” (Vásquez Marco 2016, 111). Por tanto, podemos comprender que esta categoría con la que trabaja pedagógicamente la UNAE, consiste en hacer tangibles la multiplicidad de metodologías de enseñanza aprendizaje, la utilización de recursos didácticos, el desarrollo curricular, que aseguren una mejora debidamente medida y valorada objetivamente de la calidad de la educación en relación a la persona en sentido integral, dentro del marco del Buen Vivir, que es el espacio en el que dicha innovación tiene lugar.

Es decir, el docente que está en formación en la UNAE se encuentra en un ambiente de innovación educativa en varios sentidos: 1) en la UNAE las prácticas educativas desarrolladas

en el campus universitario, las clases, los eventos académicos, etc., están enfocadas desde y para la innovación; 2) las prácticas preprofesionales y la vinculación con la colectividad, constituyen un elemento importante de la innovación educativa de la UNAE y se establecen como el espacio en el cual, tanto estudiantes como docentes de la UNAE, materializan la innovación directamente en el campo educativo; 3) los PIENSA articulan la innovación por medio de la investigación reflexiva de la práctica educativa; y 4) las Tutorías en la que se produce el acompañamiento entre el docente y el estudiante. Por lo tanto, el estudiante de la UNAE tiene las condiciones para hacer tangibles todos aquellos elementos que forman parte de los procesos educativos en los que está inserto, el suyo propio y el de las PP, y así contribuir a su formación docente transformador, como profesional de la educación.

2.2. El docente proyectado por el modelo

El Modelo Pedagógico de la UNAE, en conformidad con los planteamientos realizados en materia pedagógica, establece un “perfil de egreso en términos de competencias” de sus estudiantes. Inicia definiendo las competencias como “sistemas de comprensión y actuación, y que por tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer pensar, decir y hacer” (MP 2015, 15). Dichos sistemas de comprensión y actuación se constituyen como herramientas por medio de las cuales se logre la implicación activa de los/las estudiantes en su proceso de formación. Al respecto, Ángel Pérez, presidente académico de la Comisión Gestora de la UNAE dice:

El concepto holístico de competencias o cualidades humanas exige una nueva definición del perfil profesional de los docentes, más allá de un mero listado de contenidos o habilidades, como investigadores de su propia práctica, e innovadores comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes (Pérez Gómez 2015, 16).

El mismo documento en el apartado del perfil profesional añade que el desarrollo profesional de los/las docentes “incluye evidentemente aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos” (MP 2015, 15). Esto significa que la formación de docentes en la UNAE, en oposición a una *formación disciplinar* centrada en el cuerpo y en “la garantía de la sujeción constante de sus fuerzas impuesta por una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión 2009, 157-164), y más allá de ser “un mero listado de contenidos y habilidades”, se trata de un trabajo con la persona en su totalidad, de forma

holística, la misma que debe incorporar estos “sistemas de comprensión y actuación” en su formación profesional para poder desarrollarse como un docente transformador por medio de su práctica educativa.

Gladys Portilla²⁴, quien es docente de tercer ciclo y coordinadora de la dirección de Prácticas Preprofesionales, nos dice al respecto:

[...] estamos hablando de competencias que implican el desarrollo integral, holístico del ser humano dentro del cual la profesión docente tiene un espacio privilegiado, especial. Pero es el proyecto vital de los sujetos que son nuestros estudiantes el que se procura desarrollar y formar a través de esas competencias (Portilla 2017, 2).

De la misma manera, Manuel Torres, docente de segundo ciclo y coordinador de la dirección de Tutorías de la UNAE menciona que estas competencias están:

[...] sobre todo ligadas a un conocimiento actitudinal, es decir, que tengan una postura ética ante la vida, en donde primen valores que hasta ahora no han primado demasiado, como son el respeto a las personas, a los seres vivos, a la naturaleza y a intentar integrar y distribuir el bienestar entre las personas, no a hacer una vida que esté ligada a valores mercantiles y monetarios, sino a valores de un buen vivir (Torres 2017, 5).

Las citas anteriores evidencian la importancia que se está otorgándole a la formación de la persona. Esto refleja que los/las docentes tienen claro este factor y que está en concordancia con el discurso pedagógico de la universidad. Por un lado, Portilla menciona al “proyecto vital de los sujetos” como objetivo de la formación orientada por el modelo pedagógico de la UNAE; por otro lado, Torres habla de una “postura ética” que debe ser generada y fortalecida por medio de la formación de la persona. Podemos notar que en esta formación el sujeto en formación, es decir el estudiante de la UNAE, está inmerso en un proceso de construcción de su propia subjetividad: forma y desarrolla su proyecto vital y adquiere una postura ética ante la vida.

²⁴ Gladys Portilla (coordinadora de Prácticas Preprofesionales de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

Sin embargo, al tratarse de una profesión en la que se requiere un alto nivel de dominio de contenidos teórico-pedagógicos, didácticos, tecnológicos, y de habilidades propias del oficio docente, el modelo pedagógico no descarta la importancia de esta necesidad, por lo que postula el “dominio experto” de algunas competencias, por ejemplo: 1) “Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos”, 2) “Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum adecuado”, 3) “Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje”, y 4) “Competencia para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida” (MP 2015, 18-19) (Pérez Gómez 2015, 16-17). Entendemos que estas competencias se centran en la incorporación y fortalecimiento de aquellos “sistemas de comprensión y actuación” que deben ser desarrollados por el estudiante durante su formación como profesional de la educación, y no en el la simple adquisición de conductas y “modos” del ser docente.

Manena Vilanova²⁵, docente y Coordinadora Pedagógica de la UNAE, hace énfasis en que la formación profesional de docentes en la UNAE requiere conocer el oficio de la docencia *in situ*:

[Nuestros estudiantes] se forman en y para la escuela. Si otras profesiones lo están haciendo, pues el docente tiene que formarse en y para la escuela porque es a esa escuela a la que va a llegar. Empieza entonces a formarse desde abajo y a partir de esas experiencias en la escuela pueda teorizar esa práctica, esos saberes (Vilanova 2017, 2).

Giseelle Tur²⁶, docente y coordinadora de la Carrera de Educación Inicial, comparte una experiencia en la fue necesario que los algunos estudiantes de la UNAE, en asesoramiento de sus tutores, asuman el cargo de docentes de aula de una institución educativa específica en la que la docente se jubiló y dejó su puesto de trabajo al instante:

Nos ha tocado apoyar en las aulas hasta que lleguen docentes. Hubo una institución educativa en la que no habían llegado los nuevos docentes, y eso nos ha permitido poder intervenir y que

²⁵ Manena Vilanova (docente y Coordinadora Pedagógica de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

²⁶ Giseelle Tur (docente y coordinadora de la Carrera de Educación Inicial de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

los chicos pongan en práctica lo que están aprendiendo, asesorados claro por su tutor.. en algunos casos y en otros ya no, porque el tiempo de práctica se termina (Tur 2017, 3).

Estas competencias son claves del desarrollo del programa de formación de docentes de la UNAE, porque engloban a la persona en formación y la forman como un docente transformador del sistema educativo. Es necesario decir que la UNAE se está formando como universidad especializada en educación, y entre sus principales aportes a la educación superior está la innovación teórico-pedagógica, didáctica-tenológica, etc. Por lo que el Modelo Pedagógico de la UNAE presenta diez principios estrictamente pedagógicos fundamentales para el desarrollo del proceso de formación de docentes. Estos principios se centran más específicamente en el ámbito propio de las ciencias de la educación: pedagogía, didáctica, currículo, evaluación educativa y la función tutorial del docente contemporáneo (MP 2015, 20-21) (Pérez Gómez 2015, 17-18). Estos principios están centrados en el aprendizaje y en su capacidad de desarrollar actitudes para el aprendizaje, por medio de una “esencialización” del currículo, la promoción de nuevas didácticas y el fortalecimiento de una cultura de evaluación educativa.

Por lo tanto, el docente transformador que proyecta el discurso pedagógico de la UNAE es un sujeto que está implicado en su proceso de formación. Esta implicación en su proceso de formación le permite desarrollarse como ser humano y como profesional de la educación, porque, por un lado, está adquiriendo competencias que le serán útiles en toda su vida y que le permitirán desarrollar un modo de ser, una ética; y por otro, su formación profesional está fundamentada en principios pedagógicos que le permiten innovar los procesos educativos por medio de la investigación de su práctica pedagógica.

2.3. En las aulas de la UNAE: la relación pedagógica entre sujetos que enseñan y aprenden

El Modelo Pedagógico de la UNAE habla de una nueva concepción de docentes en el país por medio de la formación de docentes que estén en capacidad de promoverlo y de materializarlo por medio de su práctica pedagógica. Es así que la UNAE es consciente de que “la Educación Superior necesita generar condiciones de calidad del personal docente, de los programas y de los/las estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario” (Modelo Pedagógico 4), por lo que apunta a hacerlo desde el interior de la misma universidad por medio de distintas estrategias. La relación entre docentes y estudiantes, las formas de llevar clases

universitarias y la propuesta de una cátedra que integre las teorías pedagógicas con la práctica en el campo, constituyen estas estrategias, las cuales hemos podido constatar, por medio de la observación y participación directa, y que presentan algunas particularidades que caracterizan las relaciones pedagógicas al interior de la UNAE y de las instituciones educativas con las que está trabajando.

231. Entre colegas: La relación entre el Docente y el Estudiante

El Modelo Pedagógico de la UNAE intenta apartarse de aquella concepción, propia de la escuela convencional, de la educación como “transmisión unidireccional y abstracta del docente hacia el aprendiz/receptor pasivo” (MP 2015, 14). Esta concepción ha sido uno de los elementos que han marcado históricamente la relación entre docentes y estudiantes en los procesos educativos; aquello que Freire había denominado como “educación bancaria” (Freire 2005, 77-101). Esta concepción de la educación, definida por este autor como una relación bancaria (como ya lo hemos desarrollado antes), ha provocado que estas relaciones sean “de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora” (Freire 2005, 77). Por tanto, podría afirmarse que el esfuerzo que se está haciendo en la UNAE respecto de la relación entre docentes y estudiantes, una vez más apeándonos a los términos freirianos, es la superación de la contradicción educador-educando.

Uno de los intereses principales del trabajo de campo en la investigación fue conocer las características de las relaciones que se entablan al interior de la UNAE, en sus distintos ambientes, entre los/las docentes y los/las estudiantes. De tal manera que, mientras estuvimos inmersos en la experiencia de la formación de docentes, pudimos entablar diálogos informales al igual que entrevistas grabadas con los/las estudiantes y con los/las docentes, con el objetivo de conocer los puntos de vista de cada uno de los grupos sobre el tema. Es necesario aclarar que las impresiones que el investigador recogió en el diario de campo podrían complementar la idea que estamos tratando de comunicar.

En la primera salida de campo en el mes de enero, el acercamiento se centró en los/las docentes de la UNAE. Durante los diálogos y entrevistas mantenidas con los/las docentes, se tocó el tema de la relación que se ha establecido entre ellos y los/las estudiantes en la universidad. La información proveniente de los/las docentes caracteriza de distintas maneras la relación, sin embargo existen puntos en los que todos concuerdan. Por ejemplo, Gisselle Tur, docente y coordinadora de la carrera de Educación Inicial, nos dice que:

[...] hay un rol de docente y un rol de estudiante. Pero ¿desde qué lugar se da?, desde el lugar en que el docente provoca justamente el interés del estudiante, su atención, su conocimiento y su búsqueda autónoma en este proceso de enseñanza-aprendizaje. [...] lo que se va haciendo es mejorar la práctica y el vínculo, y poder pensar el vínculo docente-estudiante desde un lugar diferente. Entonces esto es una relación que se construye, es un vínculo (Tur 2017, 4).

De igual manera, en la respuesta de Rolando Portela²⁷, docente y coordinador de la carrera de Educación Básica, encontramos lo siguiente:

A diferencia de lo que he visto en otras universidades, es una relación de cooperación, de ayuda, de facilitador, de tutor no solamente académico sino personal en algunos casos. Realmente hay unas relaciones muy amigables, muy cooperativas. Tenemos estudiantes seleccionados, muy buenos en sentido general; yo pienso que eso favorece el proceso y todo lo que está previsto de las carreras y desde el Modelo Pedagógico de la UNAE (Portela 2017, 1).

Podemos ver, por tanto, en estas dos respuestas que los/las docentes caracterizan su relación con los/las estudiantes como *un vínculo de cooperación*. En primer lugar, hay consciencia de que existe una relación entre los dos actores (docentes y estudiantes). Esto significa que los/las estudiantes, al igual que los/las docentes, se constituyen como *sujetos de la relación pedagógica*, no como objetos de la misma. En segundo lugar, y lo consideramos un elemento importante para la construcción del *docente transformador*, esta relación puede ser pensada y nutrida desde dos puntos de vista diferentes, lo que constituye un paso fundamental en el proceso educativo en general, y en la formación de docentes específicamente. Sin embargo, lo anterior constituye únicamente un punto de vista, el de los/las docentes, por lo que recurrimos ahora a las respuestas de los/las estudiantes para poder contrastar.

En consecuencia, vamos a referirnos al grupo de estudiantes por medio de sus respuestas a la pregunta sobre la relación entre docentes y estudiantes. En estas respuestas encontramos algunas concordancias con lo expuesto por los/las docentes, y también algunos elementos adicionales que permiten, como habíamos afirmado líneas arriba, nutrir la relación. Estos elementos son, por ejemplo, el sentido de *horizontalidad* y de *ausencia de jerarquización* lo

²⁷ Rolando Portela (coordinador de la carrera de Educación Básica de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

que permite el desarrollo de aquel vínculo cooperativo del que nos hablan los/las docentes. Por ejemplo Bárbara Cabrera²⁸, estudiante azogueña de la carrera de Educación Inicial, nos dice que:

(...) es una relación horizontal en donde el docente se pone a nuestro nivel, nos ayuda y se pone en nuestro lugar. O sea, él nos ayuda y nos permite que nos concentremos, nos da herramientas, nos está apoyando continuamente y no busca ejercer en nosotros como una autoridad un poder que implique más conocimientos como que nos quiera ver inferiores, sino al contrario, nos ayuda, nos está constantemente motivando y diciendo que sí podemos (Cabrera Bárbara 2017, 2).

En el mismo sentido, Junior Suárez, que es estudiante manabita de la carrera de Educación Básica, describe su relación con los/las docentes de la UNAE como una:

(...) relación totalmente horizontal. En la universidad no hay jerarquías digamos. Incluso a nivel de las autoridades. A nivel del rector, de los directores de áreas (...) entonces es una horizontalidad que la aplicamos también y que se la ve en la UNAE. Donde, por ejemplo, la mayoría de profesores son doctores y ellos no te exigen que tú les llames por su título, sino más bien de forma horizontal les puedes decir por su nombre, o profe, o de la forma que tú creas conveniente. Yo creo que ese ha sido uno de los pasos, una de las cosas que han permitido que el estudiante se vincule con los docentes, y que por ejemplo no solo se mantenga una comunicación dentro del aula, sino fuera (Suárez 2017, 4).

Alex Merizalde²⁹, que es oriundo del cantón Puyango de la provincia de Loja, agrega que:

(...) la relación entre estudiantes y docentes la puedo describir de manera igualitaria. [...] El profesor es una especie de guía que nos indica, nos da ciertos parámetros y nos trata como si fuéramos ya sus colegas. Nos tratan de esa manera, incluso la motivación que nos dan nos hace sentir mucho mejor, y comparado con experiencias que he escuchado de otros amigos que son de Cuenca, en esas universidades los tratan de una manera grosera los profesores. En ese sentido aquí la relación es igualitaria (Merizalde 2017, 1-2).

²⁸ Bárbara Cabrera (estudiante de la carrera de Educación Inicial), en conversación con el autor, abril de 2017.

²⁹ Alex Merizalde (estudiante de la carrera de Educación Especial), en conversación con el autor, abril de 2017.

Finalmente, Génesis Loor³⁰ quien se definió como santodomingueña, durante su experiencia de inmersión en la comunidad indígena de Sisid, respondió así:

Me parece que es una relación bastante horizontal porque no existe la jerarquía de que “yo soy el profesor y soy el que todo lo sé y ustedes no me pueden aportar nada (...)” sino más bien, como le mencioné hace rato, los docentes tratan de entenderte como estudiante, de apoyarte, ser tus amigos y brindarte todas las herramientas que tienen tanto como humanos y como docentes. Así que me parece que es una relación bastante horizontal y a diferencia del colegio donde el profesor era el iluminado y todo lo sabía, y nosotros solo teníamos que hacer caso, la relación con los docentes en la UNAE es muy diferente (Loor G. 2017, 2).

Estas respuestas sustentan claramente la idea de que la relación entre docentes y estudiantes en la UNAE presenta algunas diferencias con otras experiencias que, tanto docentes como estudiantes, han tenido previamente; en sus diferentes experiencias laborales en el caso de los/las docentes, y en los diferentes niveles del SEN y/o experiencias de conocidos que estudian en otras universidades, en el caso de los/las estudiantes. La relación en la UNAE puede ser definida, a partir de estas respuestas, que representan a los dos grupos relacionados, como la experiencia de un vínculo cooperativo entre docentes y estudiantes por medio de la cual se intenta superar la práctica convencional. La misma que, según lo precisa el mismo Modelo Pedagógico, es el resultado de “concepciones epistemológicas escolásticas” junto a otras como, por ejemplo, “un currículum enciclopédico, fragmentado, comprimido y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad”, con una “metodología pedagógica de talla única” (MP 2015, 14), entre otras.

No obstante, esta experiencia no está exenta de otras muy específicas que son motivadas por algunas razones; entre las principales, aquella que podríamos denominar como de *resignación* de estudiantes que están en la UNAE porque el puntaje obtenido en el examen de ingreso a la universidad no les alcanzó para acceder a la carrera que deseaban, o la de aquellos estudiantes que han tenido *situaciones particulares de descontento* con algún o algunos docentes. Sin embargo, existen también otras experiencias que evidencian lo singular de la relación entre docentes y estudiantes en la UNAE; por ejemplo, aquella en la que el estudiante que aceptó el cupo en la UNAE, aún sin que haya sido la docencia su primera opción profesional, está inmerso en la dinámica universitaria de la UNAE y ha visto que se trata de algo diferente lo

³⁰ Génesis Loor (estudiante de la carrera de Educación Intercultural), en conversación con el autor, abril de 2017.

cual le generó una sensación de atracción y posteriormente una necesaria motivación para continuar con su proceso de formación, como lo dice Jhonny Padilla³¹ de la ciudad de Ibarra, en referencia a su elección profesional:

No, como primera opción estuvo Informática y segunda la Docencia. Me gustó la propuesta de la UNAE y por eso vine a estudiar acá. Como me gustó la promoción y las becas que ofrecieron en la UNAE, pues me decidí a venir. Cuando ya estuve aquí y vi que las clases eran distintas y que los profes eran también chéveres pues me ayudó a decidirme para quedarme aquí y ahora me gusta mucho mi carrera [Educación Inicial] (Padilla 2017, 3).

Es necesario aclarar que no pretendemos en absoluto mostrar la relación entre docentes y estudiantes en la UNAE como algo inédito y nunca antes visto en los sistemas de educación nacional o de educación superior, sino intentar caracterizarla contrastando discursos y experiencias. Este tipo de estilos particulares de vivir la formación docente en la UNAE conforman una diversa gama de puntos de vista y de experiencias, que a su vez constituyen la experiencia general en la universidad y que confluyen diariamente en sus instalaciones.

232. Las clases universitarias: métodos y técnicas

La manera en que el docente se desenvuelve y desarrolla la clase en el aula universitaria tiene un significado muy importante para los/las estudiantes como futuros docentes. Las estrategias didácticas forman parte sustancial de los procesos educativos, más aún de la *innovación educativa* en la formación de docentes en la UNAE. Las diferentes estrategias didácticas que se emplean en las clases universitarias, que constituyen el acto mediante el cual el docente está, según el pensamiento de Freire, “corporificando las palabras con su ejemplo” (Freire 2015, 35-36), y que además están siendo observadas y juzgadas directamente por los/las estudiantes, van a representar un aporte afirmativo para el estudiante y su formación profesional, o una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. Por lo que los/las docentes de la UNAE prestan mucha atención a su desenvolvimiento dentro del aula universitaria por medio de la incorporación de nuevas metodologías y técnicas de aprendizaje, haciendo un esfuerzo por abandonar otras que han constituido su práctica durante mucho tiempo, lo que se traduce en *innovación educativa*.

³¹ Jhonny Padilla (estudiante de la carrera de Educación Inicial), en conversación con el autor, abril de 2017.

La *innovación educativa* opera en las clases universitarias por medio de varios factores. Tanto el Modelo Pedagógico, como los distintos documentos de rendición de cuentas (2015) y (2016), al igual que docentes y estudiantes, hablan de técnicas innovadoras que se desarrollan en el aula de clases. Por ejemplo, el *Aula Invertida*, la *Lesson Study*, el *trabajo en grupo*; así mismo, el uso de la tecnología, las plataformas virtuales, redes y recursos digitales, etc. El modelo pedagógico, sobre estos últimos, establece que se hace necesario “aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, museos, enciclopedias y talleres virtuales, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, con el propósito de fomentar la competencia digital” (MP 2015, 20). Por lo que, el fomento de la competencia digital se convierte en uno de los indicadores tangibles de la *innovación educativa* en la UNAE. Aquellas técnicas innovadoras influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y generan una experiencia particular entre los/las docentes y estudiantes de la UNAE. El *Aula Invertida*, nos dice la actual pedagogía, pretende invertir los roles de la enseñanza tradicional, propicia una “atención” a la cátedra o materia en momentos “extra clase” por medio de herramientas multimedia, para que las prácticas tradicionalmente asignadas al hogar se las pueda llevar a cabo en el aula por medio trabajo grupal, resolución de problemas y proyectos (Martínez-Olivera, Esquivel-Gómez y Martínez Castillo 2014). Pero más allá de una definición teórica, Rebeca Castellanos³² explica que:

(...) se trata de una práctica no tradicional en la cual el estudiante tiene un protagonismo. No quiere decir que no haya momentos de clase magistral. La clase magistral donde se aclaren muchísimas de las dudas que los estudiantes pueden tener, porque ellos no tienen la experticia ni la formación que tiene el profesor (Castellanos R. 2017, 3).

Por tanto, el estudiante de la UNAE está aprendiendo fuera de la universidad y de una manera alternativa, sin embargo:

(...) es necesario entender que el aula invertida no es solamente llenar a los estudiantes de información en casa para que la discutan en el aula, sino de que esa información en casa les debe servir para discutir problemas en el aula (Vilanova 2017, 4).

³² Rebeca Castellanos (vicerrectora académica de la UNAE), en conversación con el autor, enero de 2017.

Esto permite que los/las estudiantes aprendan por sí solos, al mismo tiempo que genera las condiciones para que las clases universitarias se dinamicen por medio de su participación más activa.

Ya es incuestionable que ellos aprenden de otra manera, ellos aprenden fuera del aula. Lo que está en cuestión es la calidad de esos aprendizajes. Cómo aprovechar pedagógicamente esos aprendizajes del mundo digital por ejemplo, porque son usuarios activos del internet, o también de sus entornos cotidianos al aula (Portilla 2017, 6).

De igual manera, el modelo pedagógico de la UNAE establece un modelo curricular que toma como metodología principal la *Lesson Study*. Se trata de un proceso de desarrollo profesional docente en el que los profesionales “diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente sus prácticas en concreto en el efecto que tienen en el aprendizaje de los/las estudiantes que aprenden” (Soto Gómez y Pérez Gómez 2011). En otras palabras, son sistemas de aprendizaje de los/las docentes en cuanto a la práctica educativa y la investigación: constituyen un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones, estructuras y herramientas que contribuyen a que los/las docentes colaboren mutuamente en la mejora de la comprensión de su práctica educativa. En consecuencia, el Modelo Pedagógico de la UNAE hace énfasis en que aquellos sistemas de comprensión y actuación (las competencias), “solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría” (MP 2015, 24).

Esto se hace en las clases de la UNAE. Las clases universitarias han servido como laboratorios de investigación y aprendizaje de y para los/las docentes. En el diario de campo³³ se lee:

La clase luce muy diferente a una clase a que, en mi caso particular, estoy acostumbrado. Están presentes tres profesores: dos conforman la pareja Pedagógica quienes coordinan la Cátedra Integradora, y una docente que observa la clase y toma nota. Esta particularidad se da porque la UNAE está desarrollando un proyecto de investigación y aprendizaje entre los mismos docentes, lo cual consiste en que los profesores se han puesto de acuerdo para observar una de las clases [de otro docente], de la cual van a resaltar elementos importantes

³³Luis Mantilla (autor), Diario de Campo, enero-abril-mayo de 2017.

para el mejoramiento de estrategias didácticas y del modelo pedagógico (Diario de campo, 27 de abril).

De esta técnica hablan los actores del proceso educativo de la UNAE. Por un lado los/las docentes están desafiados a asumir esta metodología de trabajo en la cual se ven comprometidos con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto nos dicen que:

Dentro de las metodologías privilegiadas de momento tenemos la lesson study, que consiste en un diseño para ir mejorando. Hacemos el diseño uno, lo probamos y hacemos los ajustes; hacemos el diseño dos y lo probamos, hacemos los ajustes..... ya no lo hacemos en solitario, pasamos de la soledad del docente que cierra la puerta del aula y solo él sabe lo que pasa dentro del aula, y pasamos a un grupo de docentes que entramos al aula y filmamos; no se evalúa a la persona, se evalúa el desempeño de una práctica diseñada y querida por todo un equipo (Portilla 2017, 5).

Por lo tanto, las clases universitarias constituyen un elemento tangible de la *innovación educativa* de la UNAE. Las metodologías mencionadas se están desarrollando en la institución y los estudiantes están aprendiéndolas en las aulas de clase. Por un lado, los estudiantes aprenden a trabajar en grupo en la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos, por medio de la discusión informada de temas previamente investigados, mediada por el docente, lo cual los coloca en una posición de construcción de su propio conocimiento enfocado en los saberes propios de la profesión docente; por otro lado, los estudiantes aprenden de sus docentes la metodología que les permite desarrollar un aprendizaje cooperativo en el que la investigación y la mejora de la práctica educativa, que contribuye a eliminar el aislamiento del docente en su aula o en su materia viabilizando un proceso constante de aprendizaje y mejora como futuros docentes.

2.4. Cátedra Integradora y Aproximación Diagnóstica: entre la teoría y la práctica

La Cátedra Integradora (CI) y la Aproximación Diagnóstica (AD) son asignaturas que los/las estudiantes de la UNAE toman durante toda la carrera. Se trata de una articulación entre la práctica que los/las estudiantes desarrollan en las IEs y las teorías de la enseñanza aprendizaje que estudian en la universidad, enfocadas desde un eje específico en cada ciclo de estudio. La particularidad de estas asignaturas es que permiten desarrollar la “pareja pedagógica”, que son

docentes quienes coordinan el desarrollo de esta articulación por medio de la comunicación directa entre ellos. Se viabiliza la práctica de la teoría, alimentada por elementos particulares que han sido observados y recogidos por los/las estudiantes y por el docente de AD en las prácticas preprofesionales, al mismo tiempo que se produce una reflexión de la práctica mediante el enfoque teórico estudiado que es presidido por el docente de CI. Es una relación directamente proporcional entre la teoría y la práctica. La “pareja pedagógica” propicia la reflexión de estos dos elementos en la clase universitaria; es decir, con los/las estudiantes que fueron quienes observaron y recogieron aquellos elementos particulares en la práctica a los que hay que dar solución.

Entonces, los docentes de la asignatura de Aproximación Diagnóstica, planifican en su sílabo actividades de información que esté direccionada netamente a la práctica, y ésta se articula a la asignatura de Cátedra integradora. Ésta lo que hace es reflexionar sobre la práctica. Entonces, lo que hacemos es vivir la práctica como tal, y en cátedra [integradora] hacemos la reflexión, la teorización de la práctica. Entonces, la modalidad que nosotros trabajamos es con pares académicos, es decir, el profesor de aproximación [diagnóstica], que no solamente se queda en la UNAE sino que acompaña a los chicos a las prácticas, y luego vienen a la UNAE y, conjuntamente con el docente de CI, se convierten en un par académico. Los dos entran a clases y reflexionan, el uno desde la teoría y el otro desde la práctica, generando procesos de investigación y la construcción de los proyectos PIENSA (Tur 2017, 4).

Es importante mencionar que los/las estudiantes de la UNAE hacen PP desde el primer ciclo de estudio, por lo que estas asignaturas se enfocan en diferentes ejes que articulan cada ciclo de estudio y de prácticas preprofesionales. Por ejemplo, en el primer ciclo, se enfocan en el eje de *políticas públicas*, en el segundo ciclo sobre el *contexto y realidad*, en el tercer ciclo sobre *modelos pedagógicos*, en cuarto ciclo sobre *currículo*, y en quinto ciclo sobre diseño y aplicación de modelos curriculares. Así se organizan el nivel de exigencia de las PP y las tareas que los/las estudiantes realizan en las IEs. No obstante, en el proceso de adaptar este nuevo enfoque de PP en las IEs, se encontraron algunas dificultades principalmente por la inexperiencia de los/las estudiantes:

Como te decía al inicio, ellos [docentes en ejercicio profesional] estaban acostumbrados a que los practicantes sean de los últimos años y que, al escuchar practicantes, pues sabían que les iban a realizar su trabajo. Pero eran estudiantes que estaban iniciando la carrera, y las PP estaban direccionadas netamente a la observación. Los chicos hacían una revisión documental

de los códigos de convivencia, de los PEI, de los códigos de ética, y acá [en la UNAE] iban revisando todo el tema de política pública y así revisaban si las IEs cumplían con todos los parámetros (Pesántez 2017, 4).

Podemos comprender que se trata de un cambio de sentido de las PP. Son permanentes y progresivas en el transcurso de la carrera. De acuerdo al ciclo el número de horas aumenta y la orientación de las PP cambia. Así mismo las PP tienen sus especificidades según la carrera, por ejemplo en la carrera de Educación Intercultural existen experiencias de inmersión en las prácticas. Javier Chamorro³⁴ nos comenta sobre su experiencia en PP:

Desde primer ciclo se asiste a las prácticas. Los dos primeros niveles es solo un día a la semana. Los días lunes en nuestro caso. A partir de tercero se van haciendo inmersiones, lo cual quiere decir convivir en la comunidad. Entonces esto nos brinda un poco más de tiempo para poder observar, participar dentro de la dinámica de las escuelas. Claro que no estamos al cien por ciento preparados, pero vamos formándonos y estar con bases para ayudar a los niños (Chamorro 2017, 1).

Es en este sentido en que operan estas dos asignaturas: preparan el eje que orienta la teoría por estudiar y la práctica por realizar de los/las estudiantes, sin dejar de lado que la teoría, principalmente, tendrá que adecuarse a las necesidades observadas en la práctica; asignan el tiempo y el grado de dificultad de las PP, y finalmente, coordinan el desarrollo de los PIENSA, que son proyectos integradores de saberes que tienen el objetivo de resolver problemas de aprendizaje detectados en las IEs. La articulación entre la teoría y la práctica, por medio de estas asignaturas, permite que los futuros docentes que se están formando en la UNAE aprendan a observar críticamente y a generar cuestionamientos sobre aquello que desconocen y produzcan, a partir de esto, el conocimiento necesario para resolver las dificultades de los procesos educativos.

³⁴ Javier Chamorro (estudiante de la carrera de Educación Intercultural), en conversación con el autor, abril de 2017.

Capítulo 4

El Sistema Educativo Nacional: los *odres* para el *vino nuevo*

Son múltiples las experiencias educativas con las que es posible encontrarse dentro del Sistema Educativo Nacional. En general, los profesionales que se incorporan laboralmente a la educación experimentan el contraste entre aquello que han aprendido en su formación profesional inicial y la puesta en práctica al interior de las aulas de clase y las instituciones educativas. Este contraste abarca un abanico de elementos que muy probablemente no se habían tomado en cuenta durante el proceso de formación profesional; como por ejemplo el trabajo directo con estudiantes en contextos reales, la incorporación a un grupo de trabajo generacionalmente heterogéneo, la responsabilidad pedagógica y legal del proceso educativo, la presión de una cadena de mando dentro y fuera de la institución educativa, entre otros. De manera que todos estos elementos constituyen las condiciones pedagógico-laborales establecidas por el SEN, y que configuran el trabajo y desempeño docente. El Sistema Educativo Nacional, de acuerdo a la política educativa, configura el quehacer docente, la cantidad y calidad de su trabajo y exige calidad para la educación (RLOEI 2012).

Los/Las estudiantes de la UNAE tienen la oportunidad de experimentar la realidad educativa por medio de las prácticas preprofesionales. De tal manera que observan directamente las fortalezas y debilidades tanto de los/las docentes, de las instituciones educativas, como del proceso educativo y las exigencias estatales. Esto permite, por un lado, detectar necesidades pedagógico-didácticas a las cuales dar solución desde procesos de investigación teórico-práctica; y por otro, conocer las características del oficio docente, es decir, todo el aparato regulador de la educación dentro del cual se desempeñarán profesionalmente. En este sentido, los/las estudiantes, al estar “cara a cara con el Sistema Educativo Nacional” en las prácticas preprofesionales, experimentan distintos tipos de recepción de dicha experiencia. Las variedades de instituciones educativas (escuelas, centros infantiles) y su personal docente, acogen el programa de prácticas preprofesionales: reciben a los/las estudiantes de la UNAE, y son aquellos profesores y profesoras quienes comparten con ellos, no solo el lugar físico (aulas, sala de profesores, patios, etc.), sino también la experticia y los gajes del oficio.

Por tanto, los/las estudiantes de la UNAE son testigos de dichas condiciones pedagógico-laborales en que se desarrollan los/las docentes en el SEN. La diferencia radica en que, a pesar de que puedan ver, conocer y opinar sobre dichas condiciones, los/las estudiantes de la

UNAE no están sujetos a estas condiciones (al menos no como una generalidad aplicable a la mayoría de estudiantes). Es decir, los/las estudiantes no cumplen horario bajo remuneración salarial, no están sujetos a sanciones legales en casos pertinentes, no tienen relación laboral con ninguna institución educativa. Sin embargo, existe la posibilidad de que, dentro de las prácticas preprofesionales, experimenten la presión de las madres y padres de familia, la antipatía de sus compañeros de trabajo (bajo la idea de que los/las estudiantes de la UNAE son espías del gobierno) y problemas similares del cotidiano escolar. De esta manera, los/las estudiantes que se forman en la UNAE, que tienen un aprendizaje *in situ*, más cercano a la realidad de los diferentes contextos, con profesores y tutores altamente calificados, se perfilan como el *vino nuevo* necesario para la transformación.

1. En las Instituciones Educativas: las Prácticas Preprofesionales y Vinculación con la Sociedad

En este apartado se caracteriza el proceso de prácticas preprofesionales y su importancia en la formación de los futuros docentes. La Escuela (la institución educativa) constituye el espacio en el cual la UNAE establece el vínculo con la colectividad más cercana, que es la comunidad educativa de las instituciones públicas de Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Intercultural Bilingüe, por medio de las prácticas preprofesionales que realizan los/las estudiantes a lo largo de las carreras. Las diferentes carreras que ofrece la UNAE están involucradas en este proceso de acercamiento de los futuros docentes con la realidad educativa del Sistema Educativo Nacional. Todas tienen sus especificidades que son necesarias para el desarrollo de las PP, y también en todas se encuentran con dificultades reales a las que se enfrentan los/las estudiantes guiados por el tutor académico y el docente en ejercicio. Las PP constituyen el encuentro de los futuros docentes con el Sistema Educativo Nacional.

1.1. La escuela y el encuentro con la práctica pedagógica real

La propuesta del Modelo Pedagógico en cuanto al “componente practicum de formación” tiene una relevancia tal que ocupa el 40% del currículum de formación. Este opera por medio de “actividades prácticas en todas sus manifestaciones, en el territorio escolar y en el laboratorio, abordando problemas auténticos en contextos reales” (MP 2015, 22). Tanto las clases universitarias, de las que hablamos anteriormente, como las prácticas preprofesionales están presentes a lo largo de toda la formación de las carreras ofertadas en la UNAE. A diferencia de otras instituciones de educación superior de formación docente, como facultades

de Ciencias de la Educación e Institutos Pedagógicos, que ajustan el mínimo de 400 horas de práctica preprofesional en los últimos niveles de las carreras establecido por el Régimen Académico (2012), la UNAE ha adaptado un total de 1640 horas de práctica preprofesional. Lo que significa que los/las estudiantes de la UNAE realizan las prácticas preprofesionales durante toda la carrera, desde el primer ciclo académico hasta el final, por medio de un proceso progresivo.

Para llevar a cabo esta propuesta, la UNAE establece convenios con diferentes instituciones que han viabilizado dicho proceso. Por ejemplo, con el Ministerio de Educación (ME), por medio de las coordinaciones zonales y distritales de Educación: la zona 6 que comprende las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago al igual que la zona 7, las provincias de El Oro, Loja y Zamora Chinchipe; junto con la UNAE han puesto en marcha procesos de búsqueda de IEs y establecimiento de condiciones que se deben cumplir con el fin de recibir a los/las estudiantes de la UNAE para que los/las estudiantes “realicen las prácticas preprofesionales en las diferentes instituciones públicas de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato con sus respectivos subniveles” (C_UNAE_CZ6, Cláusula Segunda). De igual manera, con el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), se estableció un convenio de cooperación con el objetivo de facilitar la coordinación “para el desarrollo de acciones encaminadas a promover la investigación, proveer de formación de tercer y cuarto nivel, vincular a la Universidad con la colectividad” (C_UNAE_MIES, Cláusula Segunda).

Entonces, las prácticas preprofesionales en la UNAE están orientadas y organizadas en función de la formación del pensamiento teórico-práctico de los futuros docentes. El proceso de formación de docentes en la UNAE está dividido en tres unidades: 1) *Básica*, que comprende primero, segundo, tercero y cuarto ciclo; 2) *Profesional*, que comprende quinto, sexto y séptimo ciclo; y 3) *Titulación*, octavo y noveno ciclo. El ciclo académico de estudios determina la cantidad de horas que los/las estudiantes deben permanecer en el territorio escolar. De acuerdo a los ejes curriculares de cada ciclo académico se destina una cantidad de horas de prácticas preprofesionales que tienen sus especificidades de acuerdo a la carrera, así:

Tabla 2. Prácticas Preprofesionales por ciclo académico

Unidad de Formación	Ciclo Académico	Eje Curricular	Horas de Prácticas Preprofesionales
Básica	Primero	Aproximación diagnóstica de la política educativa	40h
	Segundo	Aproximación diagnóstica de los contextos familiares y comunitarios de los sujetos educativos	40h
	Tercero	Aproximación diagnóstica de los modelos pedagógicos	40h
	Cuarto	Aproximación diagnóstica de los modelos curriculares	160h
Profesional	Quinto	Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje. Estudio e intervención de casos	200h
	Sexto	Diseño, aplicación y evaluación de recursos y estrategias educativas en instituciones educativas. Estudio e intervención de casos	260h
	Séptimo	Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas	260h
Titulación	Octavo	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria	320h
	Noveno	Proyecto de Titulación	320h
Total de horas de Prácticas Preprofesionales			1640h

Fuente: Mallas curriculares de las carreras de Educación Inicial, Básica, Intercultural y Especial de la UNAE

De esta manera se está formando al futuro docente “en y para la escuela”, en contacto con los contextos reales que evidencian necesidades específicas a las cuales se pretende dar solución por medio de la investigación educativa. Es importante recalcar que, mientras se escribe esta investigación, está en curso el quinto ciclo académico de formación en la UNAE, lo que significa que la planificación de prácticas preprofesionales de los niveles superiores está únicamente en perspectiva. No obstante, esta situación ayuda a los coordinadores a considerar la posibilidad de replantear o modificar la organización de las mismas y de la Cátedra Integradora por medio de observaciones recogidas en la Aproximación Diagnóstica. Gladys Portilla nos dice,

Cátedra Integradora, a nivel de la universidad, se encarga de integrar las siete asignaturas, por ejemplo, de quinto ciclo, como un efecto embudo. Recoge todas las experiencias que han tenido en las prácticas y las trabaja a través de Aproximación Diagnóstica, que es su par académico, es decir, el tutor de PP que lleva y trae la información. Le dicen [los estudiantes]: “mire lo que están dando los profes en las asignaturas es acertado, o falta esto, o no se percibe

la presencia de tal asignatura”, etc. Si una asignatura no ha sido requerida por las PP puede ser que está mal orientada o que hay que eliminarla. La idea es que en la escuela deba percibirse la necesidad de esas asignaturas (Portilla 2017, 3).

Entonces, se evidencia una correlación entre la planificación de las PP y la ejecución en las IEs. Pero esta correlación toma también en cuenta otros actores del proceso de formación de los futuros docentes: los profesionales en ejercicio en las IEs. Estos profesionales también aportan para la formación de la UNAE. Por un lado son los actores que están conduciendo los procesos educativos en las aulas, con quienes los/las estudiantes de la UNAE trabajan y observan las particularidades del oficio en su práctica diaria, al igual que recibir consejos específicos sobre temas puntuales; por otro lado, en ellos los/las estudiantes también identifican actitudes, expresiones, formas de hacer, que no van acorde con lo que reflexionan en la teoría, por lo que éstas constituyen elementos para investigar y corregir.

Consuelo Beltrán³⁵ habla sobre la experiencia de recibir a los/las estudiantes de la UNAE y dice:

Es un gusto [...] porque ellos como nos vienen a refrescar nuestras ideas, y hay compañeras que se van a jubilar este año, que están con 37 años de servicio y como que hemos caído en una monotonía. Entonces ellos vienen a refrescarnos y darnos nuevas ideas; vienen a experimentar todos los días, y ponen en práctica con los niños lo que aprenden en la UNAE. Nosotros también aprendemos de ellos. Mis compañeras dicen: “ve esto hicieron ¡qué bonito!, ¡enseñaron de esta manera!, ¡ve cómo han hecho!”, y así nos contagiamos de la juventud de ellos. Y ellos también a su vez preguntan las ideas y las experiencias de las compañeras; entonces realmente estamos en un interaprendizaje todos los días, y ¿quiénes salen beneficiados? Los niños. Esa es nuestra meta, que los niños y niñas sean los beneficiados (Beltrán 2017, 2).

Si bien la UNAE es una universidad que está en proceso de formación, podemos constatar que el impacto que está provocando en las IEs del SEN importante. Sin embargo, también existen experiencias de prácticas preprofesionales en las que se han encontrado obstáculos de diversa índole que han generado otras perspectivas sobre las mismas.

³⁵ Consuelo Beltrán (directora del Centro de Educación Inicial Alonso Torres), en conversación con el autor, abril de 2017.

1.2. Cara a cara con el Sistema Educativo Nacional: las experiencias de la práctica preprofesional

En el proceso de formación de docentes en la UNAE el encuentro de los futuros docentes con el Sistema Educativo Nacional, el territorio escolar, es heterogéneo. El sistema de Prácticas Preprofesionales, como habíamos dicho ya, está en permanente construcción y las experiencias que se tienen hasta el momento han sido importantes para alimentar este sistema. El carácter heterogéneo que ha adquirido con el tiempo está marcado por el tipo de recepción que hacen de este sistema las Instituciones Educativas. En general, según el testimonio de los actores involucrados en el proceso, la recepción del sistema de PP ha sido afirmativo y provechoso tanto para los/las estudiantes de la UNAE como para la comunidad educativa en las IEs receptoras. Sin embargo, existen algunos casos en los que tal recepción ha presentado algunos elementos que han dificultado de alguna manera el desarrollo de las PP. Nos permitimos hacer una descripción de tres experiencias registradas en el diario de campo sobre la recepción y desarrollo de las PP en diferentes Instituciones Educativas. Cada una de estas experiencias constituyen un caso que es conocido por los/las estudiantes, por los tutores y coordinadores de PP en la UNAE.

Caso 1: los profes temen por su puesto laboral

La escuela fiscal “Emilio Abad” es una de las instituciones educativas en las que se realizan las PP. En esta IE uno de los grupos asignados es el de Educación General Básica. Al igual que en las demás IE, los/las estudiantes de la UNAE están distribuidos por grupos en las aulas de clase atendiendo a los niños y niñas de los diferentes años de EGB. En la visita realizada el día viernes 21 de abril (registrada en el diario de campo), la institución estaba desarrollando un programa por el día del libro, por lo que el investigador entabló diálogos con algunos de los/las estudiantes que se encontraban en el patio de la institución. No se realizaron entrevistas grabadas porque el sonido de los parlantes era demasiado fuerte y el audio sería inaudible.

Una de las estudiantes que se encontraba ahí, que tenía su rostro pintado de blanco como un mimo, compartió su experiencia. De entre las muchas cosas positivas que me dijo sobre las PP, llamó la atención sobre algo que a ella le había causado sorpresa y malestar por su presencia y la de sus compañeros y profesores en esta institución. Me supo decir que parecía que entre los profesores de la escuela se había generado “el chisme” de que ellos [estudiantes y tutores de la UNAE] estaban ahí porque son “espías del distrito” y que su trabajo era

“investigar” a los docentes, para evaluarlos cómo dan sus clases y comunicar al ministerio de Educación, porque los *profes temen por su puesto laboral* (Diario de campo, 21 de abril).

Caso 2: se manchan las paredes

En la observación de la clase de Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje, del día jueves 27 de abril de 2016, con el quinto ciclo de la carrera de Educación General Básica, el investigador entabló un diálogo con la “pareja pedagógica” durante el receso. En este diálogo se compartieron algunos puntos de vista sobre la creación de la UNAE y de las universidades emblemáticas, al igual que las características de la experiencia de trabajo en la UNAE en comparación con otras universidades en las que habían laborado antes, tales como la Universidad de Cuenca y la Universidad Autónoma de México (UNAM). Destacaron el ambiente de aprendizaje, las relaciones entre estudiantes y docentes, la importancia de las PP, entre otras cosas.

En respuesta a una pregunta realizada por el investigador sobre las PP y su recepción en las IEs, Teresa Pantoja, expresó que:

Mira, la UNAE es como el paraíso para quienes amamos la educación. Siempre he soñado con estar en una universidad que se parezca a ésta. En la UNAM es muy diferente. Allá todo es más de títulos y cargos. Aquí me dicen Teresita o Tere. Eso es algo inconcebible en la UNAM, porque allá yo soy “La Maestra”. Eso es lo que tratamos de hacer en las escuelitas a las que vamos a hacer las prácticas. Que se rompan las posiciones y las jerarquías, que el trato sea diferente, amigable. Pero, a pesar de que nos ha ido bien en todas las escuelas, hay una que cosa que pasó y que me sorprendió sobremanera. En esa escuela, Unidad del Milenio creo que le llaman, encontramos la dificultad de que a la directora no le gustaba que hagamos una adecuación más didáctica de las aulas de clase, porque según ella el edificio de la escuela es nueva y *se manchan las paredes* y no quiere tener problemas con el gobierno. Nos negó el proyecto de ambientes a pesar de que presentamos un sustento pedagógico sobre el aprendizaje visual y todas sus implicaciones (Diario de campo, 27 de abril).

Caso 3: Si tengo una cocina... me baño con agua aromática, que es mejor incluso.

Para las PP de los/las estudiantes de la carrera de Educación Intercultural se realizó un convenio con la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Comunitaria Sisid. En la visita que el equipo de la dirección de Prácticas Preprofesionales, encabeza por la Dra. Gladys Portilla, realizó para evaluar el desempeño de los/las estudiantes y de los tutores, se entabló un diálogo

con la directora³⁶. Esta conversación quedó registrada en la grabadora con la autorización de los interlocutores. El diálogo sirvió para conocer el desenvolvimiento de los/las estudiantes y de los tutores. Muy agradecida con la UNAE la directora aplaudió la iniciativa y el trabajo realizado en el tiempo de inmersión. Sin embargo, ella llamó la atención sobre algunos aspectos que dificultan el proceso y que es necesario aclarar que siguen presentes en los/las estudiantes. Nos dice:

Si ellos tienen que dar una clase demostrativa, que estoy segura que lo harán bien, tiene que ser iniciativa de los mismos estudiantes hacer o conseguir el material didáctico porque en la escuela, usted conoce, no tenemos todo lo que ellos necesitan. Ellos necesitan esos proyectores y aquí no tenemos, a menos que nos puedan proporcionar como algún incentivo para la escuelita.

El otro día que hablaba con ellos y les insistí que la puntualidad y el aseo son primordiales en un docente, una de las chicas me preguntó si es que había alguna casa en la comunidad que tenga una ducha para bañarse con agua caliente. Entonces yo le dije, ahí está la experiencia de ser maestros en el campo. Entonces, ¿qué tengo que hacer? Que le parece si, desde propia iniciativa (me entiende verdad) [dirigiéndose a Gladys], busco formas y si es posible estrategias para resolver eso. No tengo y no podemos dar ni ofrecer todas las comodidades como ducha caliente aquí en la comunidad. *Si tengo una cocina, me pongo una olla de agua, busco un monte y me baño con agua aromática, que es mejor incluso.* Yo les dije que eso como institución no podemos ofrecerle, lo lamento mucho. Entonces enseñar al estudiante a pescar, no den pescando, por favor.

Es digno de felicitar a sus estudiantes porque desde la UNAE la experiencia es que ellos tienen que estar en todos los aspectos sociales, culturales y académicos de la escuela. No solamente como observadores de aula, no solamente como ayudantía. Hay un estudiante que es muy bueno artísticamente y hemos solicitado que ayude tal vez en la fachada de la institución y el letrero de la entrada. Entonces una de las tutoras me dijo que eso no va con las políticas de la UNAE y que no tienen que hacer eso porque se pueden caer o lastimar. Pero yo estoy ahí ayudando a que él aprenda, porque debe estar en todos los rincones si es posible, porque nosotros los demás profesores aquí hacemos lo mismo (Albulema 2017, 3).

Prestando atención a estas experiencias, que consideramos importante mencionarlas y caracterizar en líneas anteriores, podemos decir que estas constituyen posibles escenarios que

³⁶María Albulema (directora de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Comunidad Sisid), en conversación con el autor, abril de 2017.

condicionan el ejercicio docente y que actualmente conforman el SEN. Podemos observar que las experiencias descritas brindan algunos elementos para evaluar el proceso de PP y de cada uno de sus actores: estudiantes, tutores y profesionales en ejercicio.

2. La máquina educativa: El Sistema Educativo Nacional

Las actuales condiciones del Sistema Educativo Nacional presentan características que determinan el contexto pedagógico-laboral de los/las docentes en ejercicio profesional. Dichas condiciones han sido el resultado de procesos de una reforma curricular promovida, en la última década, por el proceso político de la Revolución Ciudadana a partir de la aprobación de la LOEI en el año 2011 y toda la política educativa. Entre las principales se encuentran la obligación de los/las docentes de “Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez” (LOEI 2011, art. 11, b), para lo cual se ha ‘revalorado y dignificado la profesión docente’ al mismo tiempo que propiciado un incremento en la cantidad de trabajo, la adquisición de un rasgo burocrático en detrimento del carácter pedagógico y la objetivación de los/las docentes por medio de prácticas de vigilancia y control por parte de la Autoridad Educativa Nacional y padres de familia. Estas características se presentan como dificultades para el desarrollo de una “educación pertinente, de calidad y calidez” por parte de los/las docentes que se encuentran en ejercicio profesional dentro del SEN.

El proceso político de la Revolución Ciudadana, en la denominada “década ganada”, ha impulsado una reforma integral de la educación en el Ecuador. Dicha reforma está enfocada en los dos sistemas que rigen la educación en el país: el Sistema de Educación Superior (SES) y el Sistema Educativo Nacional (SEN). El SEN inició un proceso de reforma a partir de la aprobación de la Constitución de la República en el año 2008. En este documento se establece que la educación es un “deber primordial del Estado” (art. 3), un “derecho de las personas a lo largo de su vida”, “área prioritaria de la política pública”, “garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” según lo expresa el artículo 26. Así mismo, estará centrada en el ser humano para “el desarrollo de competencias y capacidades” (art. 27). De tal manera que, a partir de esta concepción de la educación, se inició la construcción de la nueva institucionalidad educativa por medio de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el año 2011 (LOEI 2011).

A 28 años de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación aprobada el año 1983, la que propició una reforma de la educación inicial y media, la LOEI aparece fundamentada en los

mencionados artículos de la Constitución (2008), además de otros que establecen que la educación “responderá al interés público y no estará al servicio de intereses personales o corporativos” (art. 28); que “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (art. 29). En concordancia, establece un “sistema nacional de educación [que] tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población” (art. 343), así como la garantía del Estado para el “personal docente, en todos sus niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico” (art. 349). A partir de estas orientaciones constitucionales, la LOEI se presenta como la herramienta con la cual se conducirá el desarrollo educativo del país.

La LOEI fue aprobada en el año 2011 y con ella se constituyó la nueva institucionalidad rectora del sistema educativo nacional. La garantía del derecho a la educación, la determinación de los principios y fines generales para la orientación de la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir (art. 1), son elementos iniciales de la nueva ley. Un conjunto de 38 principios, entre los que figuran la *universalidad*, ser una *educación para el cambio, educación para la democracia, e investigación, construcción y desarrollo permanente de conocimientos*, entre otros, establecen el horizonte filosófico, conceptual y constitucional para el sustento, la definición y regencia de las decisiones y actividades en el ámbito educativo, según lo determina el artículo 2 (literales a, b, m, u). En concordancia, los fines de la educación en el Ecuador se posicionan alrededor del ser humano en el proceso de educación, por lo que se pueden resumir como “El desarrollo pleno de la personalidad de las y los estudiantes, que contribuya a lograr el conocimiento y ejercicio de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones” (art. 3), por medio de una educación de calidad y calidez.

El propósito principal de esta reforma de la educación en el Ecuador es potenciar los factores de calidad en el proceso educativo. De tal manera que, a partir de las directrices constitucionales y legales, se ha establecido la política educativa, otorgándole especial énfasis a la calidad de la educación, la calidad de la gestión educativa y la calidad de desarrollo profesional docente. La política educativa se condensa en algunos documentos, por ejemplo, el Plan Decenal de Educación de Educación 2006-2015 (asumido dos años más tarde como política de estado) con miras hacia a) la universalización de la educación inicial, b) la universalización de la educación general básica de primero a décimo, c) el incremento de la población estudiantil del bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la

edad correspondiente, y d) la erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos; la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (2010), cuyo principal objetivo fue actualizar el currículo, especificar las habilidades y conocimientos que los/las estudiantes deben aprender, ofrecer orientaciones metodológicas, formular indicadores de evaluación y promover un proceso educativo de inclusión.

De igual manera, en conformidad con lo establecido en el artículo 22 de la LOEI la Autoridad Educativa Nacional definió “estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones” correspondientes dentro de la gestión educativa. Con lo cual se publicó un texto llamado “Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura” en el año 2012, el cual se constituye como una reorganización de los estándares relacionados con la gestión escolar, el desempeño profesional directivo y docente. El principal propósito de los estándares es “orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema hacia su mejora continua” (ECE 2012, 6), cuya aplicación permite conocer los logros obtenidos correspondientes a los diferentes actores del sistema educativo. Señalan no solamente la aspiración de una educación de calidad, sino también que el camino metodológico a recorrer sea de calidad; así, los estándares aplicados a los/las docentes determinan lo que ellos deben hacer para conseguir que los aprendizajes obtenidos sean de calidad al igual que el proceso de enseñanza empleado.

En consecuencia, en el Ecuador se ha establecido una política educativa con miras al constante mejoramiento de los procesos educativos de los cuales figuran como responsables (actores fundamentales) los/las docentes. La política pública de educación en el país tiende a la revaloración tanto del sector educativo como de la profesión docente: por un lado, se establece como un derecho de las y los ciudadanos el acceso a una educación de calidad; por otro, a partir del Plan Decenal, se destaca la importancia de la formación docente, y del rol que éstos desempeñan en los procesos educativos. Sin embargo, la realidad educativa del SEN se presenta de manera diferente, más compleja de lo que podrían establecer los diferentes documentos que constituyen la política educativa nacional. En el quehacer docente se evidencian ciertas características que impiden el desarrollo constante del mejoramiento para la calidad de la educación, por lo que ellos se encuentran en medio de dos elementos que se contraponen: la exigencia de calidad en la educación y las condiciones laborales.

2.1. Las condiciones pedagógico-laborales del SEN

El Sistema Educativo Nacional está conformado por diversos tipos de Instituciones Educativas. Se encuentran las Instituciones Públicas, Municipales, Fiscomisionales y Particulares. Todas están autorizadas y reguladas por la Autoridad Educativa Nacional, es decir el Ministerio de Educación de acuerdo a las políticas educativas señaladas en la Constitución, las leyes y reglamentos (LOEI, art. 53). Entre las públicas, se encuentran las instituciones fiscales, municipales, de fuerzas armadas o policía, y brindan una educación laica y gratuita en todos sus niveles. Las instituciones Particulares son administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado reguladas, de igual manera, por la AEN (LOEI, art. 56). En estas IE laboran docentes que comparten toda la normativa de la LOEI y del Reglamento General a la LOEI y, por lo tanto, desempeñan su labor docente con características generales, aunque según el caso, se identifican algunas diferencias.

Todos/as los/las docentes en ejercicio se encuentran regidos por la LOEI y el RGLOEI, que son los documentos que detallan la labor docente. En el artículo 11 de la LOEI se encuentran enumeradas un total de 19 obligaciones entre las que destacan las siguientes:

- b. Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo;
- c. Laborar durante la jornada completa de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos;
- d. Elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes
- g. Ser evaluados íntegra y permanentemente de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos;
- h. Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones;
- i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas;
- j. Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula;

- k. Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existentes;
- m. Cumplir las normas internas de convivencia de las instituciones educativas;
- o. Mantener el servicio educativo en funcionamiento de acuerdo con la Constitución y la normativa vigente;

Los documentos mencionados determinan y regulan la labor docente con obligaciones que se refieren al protagonismo de los/las docentes en los procesos educativos enfocados en la pertinencia, la calidad y la calidez; así mismo sobre la responsabilidad del cumplimiento de la jornada de trabajo, de la planificación del trabajo, el sometimiento a procesos de evaluación, la adaptación de la evaluación en casos especiales con argumentos pedagógicos, la elaboración de mallas curriculares en coordinación con la AEN, la responsabilidad de la formación permanente, el cumplimiento de la normativa particular de la IE en donde labora, y finalmente, ser garantes del servicio educativo constante y sin interrupción. Es decir, se trata de obligaciones propias del sistema educativo nacional que el docente adquiere desde el momento en que forma parte del mismo y de las cuales no se puede distanciar.

Estas obligaciones establecidas por las leyes se traducen en actividades específicas de las cuales los/las docentes se tienen que ocupar día a día, semanal, mensual, o quimestralmente de acuerdo a la organización de los años lectivos. El RGLOEI (2012), en su artículo 40, establece la jornada laboral docente. Al respecto dice que:

[...] los docentes fiscales tienen que cumplir con cuarenta (40) horas de trabajo por semana. Estas incluyen treinta (30) horas pedagógicas, correspondiente a los periodos de clase. El tiempo restante, hasta completar las (40) horas, está dedicada a la labor educativa fuera de clase.

Lo que quiere decir que la jornada laboral docente coincide con la jornada laboral ordinaria establecida por el Código Orgánico del Trabajo (COT, art. 43). Sin embargo, en la práctica, no existe una correspondencia total con lo dispuesto. Tanto en IEs públicas como particulares, laboran docentes que están a cargo de un mayor número de horas pedagógicas de las establecidas en la ley y, en consecuencia, disponen menos horas de trabajo fuera de clase. Esta situación afecta directamente el trabajo docente e impide, de maneras diversas, alcanzar el objetivo del protagonismo del docente para la calidad educativa.

En consecuencia, a continuación se presenta un esbozo del perfil general del oficio de un docente en ejercicio profesional. No pretendemos abundar en detalles sobre la especificidad de las tareas que tienen que realizar los/las docentes en sus jornadas laborales, pero sí exponer el tipo de actividades en que se traducen las obligaciones enumeradas en líneas anteriores. Es necesario aclarar que, por medio de entrevistas con docentes que laboran en IEs Públicas y Particulares, tanto laicas como confesionales, y recurriendo a la propia experiencia profesional de cinco años de docencia, fue posible la construcción de este primer esbozo sobre el oficio docente en el sistema educativo ecuatoriano.

2.2. La intensificación del trabajo docente: La jornada laboral

Como ya habíamos mencionado anteriormente, la jornada laboral docente consta de cuarenta horas semanales, establecidas por las orientaciones del Ministerio de Educación. Las mismas que están divididas en dos tipos: a) horas pedagógicas y b) horas de labor educativa fuera de clase, según lo enuncia el artículo cuarenta de la LOEI (2011). De este conjunto de horas de trabajo, treinta horas (30) están destinadas a periodos de clase (horas de clase), lo que quiere decir que la mayor parte del trabajo docente se desarrolla, en teoría, en un salón de clase en interacción con un grupo de estudiantes determinado. De igual manera, las diez horas (10) restantes están dedicadas a trabajo personal del docente fuera del salón de clase, lo que se traduce en trabajo pedagógico y administrativo. Estas actividades giran en torno, por un lado, a la labor pedagógica del docente (ya sea en función de su práctica educativa en relación a los grupos de estudiantes con los que trabaja, o de su formación personal), y por otro, a la dimensión administrativa del docente (informes, calificaciones, documentos institucionales, etc.).

Sin embargo, en la práctica no existe una correspondencia total entre lo enunciado por la normativa y el trabajo real distribuido y asignado a los/las docentes. Por un lado, existen casos en que la carga horaria de los/las docentes supera el límite de treinta horas pedagógicas (30) establecidas por la ley, lo que provoca, en consecuencia, que las diez horas (10) restantes de labor educativa fuera la clase, se reduzcan. Esto es, que un docente tenga a su cargo una materia para varios grupos de diferentes niveles³⁷. Por otro lado, que no se completen con la materia de especialidad del docente y se tenga que “ajustar” su carga horaria con horas de

³⁷ Un ejemplo muy común: Un/a docente de Cultura Física dicta clases en la sección Básica Superior y Bachillerato de una IE fiscal o particular (generalmente 3 paralelos en cada año), asignadas 2 horas pedagógicas en cada uno, suman un total de 36 horas pedagógicas.

otras asignaturas optativas o de “menor peso” en el distributivo, o actividades administrativas dentro o fuera de la Institución Educativa³⁸. En ambos casos el desempeño pedagógico del docente corre el riesgo de verse afectado debido a que esto, ya sea por la cantidad de horas adicionales o por el “ajuste” con otras materias, representa un aumento de trabajo ya sea cuantitativo y/o cualitativo, según el caso.

En general, la jornada laboral docente va desde las siete de la mañana (7am) hasta las tres de la tarde (15pm). En las horas de clase, el docente permanece en contacto constante con los/las estudiantes de los diferentes grupos que le han sido asignados. Se trata de varias dinámicas en las que, según la sección o el nivel educativo, según la distribución de las horas de clase y los grupos asignados, el docente: 1) permanece la mayor parte de la jornada con un solo grupo durante todo el año escolar (el caso de la educación inicial y la sección básica inferior; es decir primero, segundo, tercero y cuarto años de EGB, que tienen un docente tutor y uno o dos profesores para materias especiales como cultura física y cultura estética); 2) el caso en que el docente acude al lugar en donde se desarrolla la clase (el aula) en periodos determinados (en la sección básica media, superior y bachillerato, en donde hay un docente para cada materia y materias relacionadas, en el mejor de los casos). Esta parte de la jornada laboral docente generalmente consta de ocho horas clase de cuarenta minutos, es decir alrededor de cinco horas con veinte minutos.

La otra parte de la jornada laboral docente es aquella que los profesores realizan en ausencia de los/las estudiantes. Esta parte está compuesta de varios elementos que se desarrollan en determinados días. Aquellos elementos pueden ser, entre otros: reuniones por áreas, reuniones por comisiones, reuniones de tutorías, capacitaciones pedagógicas, administrativas, legales, planificación de clases, calificación de tareas, elaboración y evaluación de exámenes, etc., asignación de notas en los sistemas informáticos, entre otras tareas más específicas de cada institución. Es preciso anotar que en la segunda parte de la jornada laboral docente, a diferencia de la primera, el tiempo está completamente ocupado por las actividades señaladas. En teoría se disponen de diez horas fuera de clase para realizar trabajo educativo, es decir, preparar clases, calificar evaluaciones, etc.; pero esto depende una vez más de la carga horaria

³⁸ El caso es común entre docentes de IEs tanto fiscales como particulares. Los docentes de IE fiscales, para compensar la falta de horas de su especialidad, “ajustan” sus horarios con horas de materias diferentes, actividades administrativas, actividades como participación estudiantil u horas a disposición del Distrito Educativo. En el caso de los particulares, se da el “ajuste” con otras materias (religión, valores, etc.) o actividades extracurriculares (clubes, pastoral juvenil, deportes).

del docente y de la dinámica misma del proceso educativo, de la organización institucional, del cronograma de fiestas patrias o patronales, etc.

2.3. El docente pedagogo vs el docente *tecnócrata*

En concordancia con lo descrito anteriormente, es posible señalar que el trabajo docente ha desarrollado principalmente dos rasgos: 1) el rasgo pedagógico, el cual es intrínseco al área de desenvolvimiento profesional; y 2) el rasgo burocrático-administrativo, es decir tareas vinculadas a la rendición de cuentas del quehacer docente. El primero puede ser considerado como una cualidad “inalienable” del quehacer educativo del que participa el docente a lo largo de su vida profesional; sin embargo, está comprobado que este ha perdido protagonismo en relación con el segundo. En este sentido, Hargreaves (2005) ha acuñado el concepto de “colonización” para explicar el proceso por el cual el tiempo y el espacio de trabajo de los/las docentes ha sido “apropiado” por los administradores de la educación para exigir el cumplimiento de tareas vinculadas a la administración y control burocrático con el objetivo de garantizar la utilización productiva del tiempo de trabajo de los/las docentes.

Por otro lado, Michel Apple (1995) relaciona el concepto de “colonización” con la sobrecarga de tareas y registros de rendimiento académico. Lo cual se traduce en que la exigencia del cumplimiento de tareas administrativas ha pasado a ocupar una parte importante del tiempo de trabajo de los/las docentes en América Latina, según lo sostienen investigaciones regionales (Sánchez and Corte 2012, 31). La planificación didáctica, la elaboración y calificación de instrumentos de evaluación, así como la redacción de informes, el mantenimiento del portafolio docente, entre otras, implican la dedicación del esfuerzo intelectual y del tiempo de trabajo docente en desmedro de la actividad pedagógica. Esta dinámica de desarrollo del rasgo burocrático-administrativos en el trabajo docente se puede entender como un mecanismo por el cual se intenta constituir a los/las docentes como técnicos de la educación para satisfacer las demandas de la política educativa del país. De tal manera que se establece el conflicto al interior de la subjetividad del docente: ¿pedagogo o tecnócrata?

Dentro de este razonamiento es importante decir que el trabajo burocrático-administrativo de los/las docentes se hace tangible por medio de: el portafolio docente. Debido a la ausencia de una justificación del mismo desde lineamientos del Ministerio de Educación, intentamos definirlo a partir de elementos de la propia experiencia e información recabada en entrevistas

con docentes en ejercicio. El portafolio docente es un instrumento de control y evaluación del trabajo docente en una institución educativa determinada. Se trata de un conjunto de documentos que deben estar presentes de acuerdo a una lista otorgada por la AEN. Se maneja en una dinámica constante en la que se adjuntan documentos de acuerdo al transcurso del año escolar; se revisa de forma eventual de acuerdo a cómo lo dispongan las autoridades de la IE y/o la AEN. Existen diferentes tipos de portafolios docentes destinados al registro de planificación, ejecución y evaluación de funciones específicas: de docentes, de tutores, de encargados de actividades extra curriculares, etc. Su uso es obligatorio para todos los/las docentes.

El portafolio docente es también una herramienta de rendición de cuentas del trabajo del docente. Es necesario aclarar que, si bien ante la histórica ausencia de instrumentos para la evaluación docente y la calidad en los procesos educativos, el portafolio docente se constituye como un mecanismo de garantía de la planificación, ejecución y evaluación educativa, por un lado; no obstante, este instrumento también se ha convertido en un dispositivo de control del tiempo del trabajo y la concentración de los/las docentes. Las horas de trabajo fuera del aula están destinadas en mayor medida a la actualización del portafolio docente. Al respecto un docente nos dice,

Tienes que llevar bien el portafolio y sí lo evalúan. Se evalúan veinte documentos pero en la práctica hay más. En las horas fuera de clase tienes que hacer todo esto de llenar el portafolio, planificar, [...], etc. Yo las destino a tener actualizado el portafolio y en eso se me van todas las horas. Yo las clases las preparo en la casa. Acá hago mejor (Vargas 2017, 5).

De tal manera que, de acuerdo a los diferentes contextos de cada IE, el tiempo de trabajo fuera de clase se puede reducir a la actualización del portafolio docente y no a la planificación y evaluación de clases. Así mismo, este instrumento se ha convertido no solo en un medio de evaluación del trabajo docente, sino también en un medio de persecución del sujeto docente: “parece que le han dado un tinte jurídico al portafolio porque el docente ya parece abogado de sí mismo. Al profesor se le persigue hasta que caiga algún rato, así de simple”, nos dice el docente citado anteriormente.

2.4. La objetivación del sujeto: las prácticas de vigilancia y control del docente

Uno de los objetivos de la nueva institucionalidad de la Educación en el Ecuador es el acercamiento de la educación (y de las estancias regulatorias) a la ciudadanía. Para cumplir con tal objetivo, la Autoridad Educativa Nacional (AEN) está organizada en “cuatro niveles de gestión, uno de carácter central, y tres de gestión desconcentrada que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe; y circuitos educativos interculturales y bilingües” (LOEI 2011, art. 25). De los cuales, el primero es el encargado de establecer los lineamientos educativos de acuerdo a la diversidad del país, y los otros tres “son niveles territoriales en los que se gestiona y ejecuta las políticas educativas definidas por el nivel central” (LOEI 2011, art. 27). De manera que, en efecto, se ha propiciado un acercamiento del servicio educativo a la ciudadanía de forma desconcentrada y descentralizada, a diferencia de lo que existía anteriormente en el Ministerio de Educación y las Direcciones Provinciales de Educación ubicadas en las capitales de las provincias, cuyo acceso presentaba algunos obstáculos para las personas que residen en los lugares más alejados de las ciudades principales.

En consecuencia la ciudadanía tiene acceso más directo a los requerimientos (trámites) del servicio educativo tanto en las IE y, principalmente, en las Direcciones Distritales de Educación. El objetivo está cumplido. Sin embargo, nos interesa destacar el tipo de relación que se ha establecido entre el nivel distrital de educación, las IE y las familias de los/las estudiantes. Por un lado, desde el discurso que viene del Estado, la dinámica de acercamiento a la ciudadanía constituía un vacío que fue identificado y solucionado; por otro lado, el nivel distrital de educación, al estar más cerca y accesible a la ciudadanía, brinda espacios para que la ciudadanía se exprese respecto del servicio educativo. No obstante, a causa de esta interacción directa entre la ciudadanía y el Distrito Educativo, se ha generado un sentido de control y vigilancia tanto de la práctica educativa en las IEs, como de los profesionales de la educación. De manera que los/las docentes (sin ánimo de victimizarlos) son objeto de vigilancia tanto de la AEN (representada por los Distritos Educativos) como de la ciudadanía (padres y madres de familia).

En este sentido se puede pensar que la autoridad de un docente y de una IE están siendo puestas en duda debido a que la ciudadanía, para solucionar un problema educativo, ya no acude a la IE y menos al docente; se ha convertido en práctica común que los padres y madres de familia, ante alguna dificultad que se presente respecto del proceso educativo de su hijo o hija en una IE determinada, acuda directamente a la DDE a presentar el reclamo y la denuncia

de la cual se presumen como culpables el docente y la IE. Ante estas situaciones, la respuesta de la DDE, de acuerdo a lo establecido en el Acuerdo Ministerial N° 0434-12, es que se debe seguir el ‘debido proceso’ en la resolución de conflictos. Sin embargo, la presión de muchos puede más que cualquier procedimiento, por lo que esto desencadena una dinámica de control y vigilancia de los/las docentes y de las IE, desarrollada entre la DDE y los padres y madres de familia. La institución de control (DDE) sanciona al docente y a la IE en caso de comprobar alguna irregularidad, la cual se traduce no necesariamente en una falta real, sino que bastaría que el docente no tenga el portafolio actualizado.

Al respecto nos permitimos presentar palabras de profesores en funciones sobre la percepción que tienen de las Direcciones Distritales de Educación. El licenciado Santiago Coronel dice:

[En una visita del Distrito] Se crea un ambiente en donde nosotros nos sentimos como fichas de dominó. Si falta algo en la documentación, el distrito toca la ficha y caemos todos en fila. Se nos sanciona. [...] Se da respaldo a la padres de familia, que en alguna medida es justo, pero esto genera una forma de comportamiento en el que el docente es el que queda mal porque él, ante las autoridades de la IE y del Distrito, no tienen autoridad (Coronel 2017, 5).

La licenciada Mónica Espín manifiesta que:

Si un estudiante pierde el año es culpa del profesor. El distrito se encarga de garantizar el derecho del estudiante por medio de la sanción, (...) humillación del docente. [...] Cuando escucho algo sobre el distrito o el ministerio me siento como un ser reprimido. La represión es la palabra que más asocio con la autoridad educativa nacional (Espín 2017, 4).

El licenciado Jhon Vargas explica que:

... el control es total, porque hay gente que como conoce a los docentes, toman fotos por ejemplo cuando salimos a comer o a hacer una diligencia, y van a dejar al distrito para que nos sancionen. Entonces estamos oprimidos desde todos lados (Vargas 2017, 6).

De esta manera se puede concluir que los/las docentes son objeto de vigilancia y control de la DDE, lo cual determinaría la conducta de los/las docentes. En este sentido, podríamos comparar la DDE con el panóptico de una prisión. Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (Foucault 2009), explica que el panóptico tiene un efecto mayor que es

introducir en el detenido un estado consiente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. [...] en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores (Foucault 2009, 233).

Así, los/las docentes, observados no solo dentro de la IE sino también fuera de ella, son constituidos como objetos sobre quienes se ejerce el poder del Sistema Educativo Nacional y la ciudadanía.

3. El Aporte: la esperanza en el docente investigador

Tomando en cuenta los estudios sobre el profesorado como *Agente Educativo*, desarrollados principalmente desde enfoques que han valorado el *protagonismo de los/las docentes* en 1) la *organización escolar*, es decir el rasgo ‘gerencial’ que ha adquirido el trabajo docente, y 2) la *relación educativa*, traducida en el modo activo de ejercicio de poder por medio de su posición real y simbólica, consideramos que la presente investigación brinda elementos útiles para analizar al profesorado como *Agente Educativo* desde la formación de *docentes investigadores* para la transformación de los Sistemas Educativos. Por medio del estudio de la formación de docentes en la UNAE, que constituye un caso particular de estudio, es factible identificar aquellos elementos útiles que permiten caracterizar a los/las docentes en su rol de transformación. La formación de docentes en la UNAE proporciona competencias específicas a los futuros docentes que les otorga *agencia* en la transformación del sistema educativo *desde abajo* (es decir, desde las bases del mismo: el aula de clase y la institución educativa); No obstante, aquella transformación no puede ser parcial por lo que ésta debe estar articulada con una ‘reforma’ *desde arriba* (de las políticas educativas y mecanismos de regulación y control).

La propuesta de la UNAE de formar docentes investigadores para la transformación del Sistema Educativo Nacional genera varios interrogantes entre los que nos hemos planteado principalmente ¿en qué consiste dicha formación?, ¿qué se entiende por transformación del SEN?, y ¿cómo van a transformar el SEN los futuros docentes?, entre otros. La creación de una universidad especializada en las ciencias de la educación sin duda constituye una gran oportunidad de replanteamiento de los procesos educativos en Ecuador y el mundo, y más específicamente de la formación de los/las docentes encargados de dichos procesos. Desde la legislación educativa se establece que el docente es el “factor fundamental” para la calidad

educativa, la misma que lógicamente se desarrolla en los procesos educativos dentro del SEN. Estos procesos involucran a estudiantes, docentes, familias, directivos y autoridades educativas, quienes son los actores de la educación así comprendida desde la Constitución de país (2008). Por tanto, es preciso aclarar que, según nuestro razonamiento, la transformación del SEN implica el aporte de cada actor, y no es una delegación de todo el trabajo para los/las docentes únicamente.

En este sentido, entonces, la formación de docentes investigadores, con sus respectivas especificidades (que hemos descrito en el capítulo 3) constituye un esfuerzo importante que busca capacitar a los/las docentes, aquellos “actores fundamentales”, para viabilizar dicha transformación. Dicho esfuerzo se traduce en una formación adecuada a la necesidad de una educación diferente acorde a la sociedad actual, que toma en cuenta la influencia de las NTICs, las redes de aprendizaje, las comunidades interactivas, nuevas didácticas, metodologías de investigación, entre otras. Formar docentes investigadores constituye un paso fundamental en la tarea de transformación del SEN debido a que un profesional de la educación preparado para *investigar su práctica educativa* contribuirá de manera más significativa al desarrollo de los procesos educativos y también del sentido de la educación en la sociedad. En su eventual incorporación al SEN los profesionales de la educación formados en la UNAE tendrán la oportunidad de desarrollar la formación de la que han sido partícipes desde el aula de clase y la IE en donde laboren.

Consideramos que la *agencia educativa*, de la cual se verán provistos los futuros docentes investigadores, podrá desarrollarse en las bases del SEN, es decir, el aula de clase y la institución educativa. Los/Las estudiantes de la UNAE, futuros docentes del SEN, están formándose en una comprensión de vanguardia de las Ciencias de la Educación y de las metodologías acordes a las mismas y a la realidad de la escuela ecuatoriana en la actualidad. Por medio de las prácticas preprofesionales, las cuales realizan desde el primer ciclo de formación (a diferencia de otras experiencias universitarias que las desarrollan únicamente en los dos módulos finales de la carrera), estos estudiantes están formándose “en la escuela y para la escuela” según lo expresa el discurso de los mismos docentes y estudiantes de la UNAE, lo que permite un profundo conocimiento de la realidad educativa del país. A partir de esta experiencia medular los/las estudiantes de la UNAE están interviniendo desde ya en las bases del SEN. Lo hacen por medio de diferentes estrategias que van desde revisión de la

documentación y planificación, hasta la observación y ejecución de clases, lo que les permite un dominio radical de la experticia docente.

Sin embargo, es importante mencionar que si bien la formación profesional está capacitando a los/las estudiantes de la UNAE para el dominio de la experticia docente y también de una competencia adecuada para la investigación educativa, ellos/as todavía no participan de una relación laboral con ninguna institución educativa y sus específicas exigencias. Es decir, no están expuestos a las presiones propias del trabajo docente dentro del SEN. Este, en el transcurso del tiempo y a consecuencia de las reformas planteadas en diferentes países de América Latina, ha asumido ciertas características que han propiciado una “precarización del trabajo” (Sánchez y Corte 2012). De acuerdo a estos autores, tres aspectos son los que han precarizado la labor docente: la intensificación del trabajo, los mecanismos de diferenciación laboral y la pérdida de derechos laborales logrados históricamente. La tesis que los autores sostienen es que debido a estos tres aspectos el trabajo docente se ha precarizado por el excesivo aumento del trabajo dentro y fuera de las aulas, de los cuales este último ha derivado en trabajo administrativo-burocrático; la reducción del costo de la fuerza de trabajo docente, siendo la profesión peor pagada de la región; y, finalmente, la pérdida de derechos laborales, como la antigüedad y el derecho de asociación.

En cuanto a la intensificación del trabajo docente, en el contexto ecuatoriano se puede identificar claramente que los/las docentes, especialmente que laboran en los niveles de educación básica y bachillerato, experimentan año tras año un incremento en la cantidad y la exigencia de la calidad de su trabajo. Por una lado, en cuanto al número de actividades académicas referidas principalmente a la planificación macro, meso y microcurricular, la planificación y evaluación diferencial para casos específicos, el reporte de calificaciones en sistemas informáticos que se modifican cada vez, la rendición de cuentas a directivos de las IE, a las autoridades circuitales, distritales y zonales de educación; al igual que la coordinación de diferentes procesos extracurriculares como clubes, participación estudiantil y bachillerato internacional, entre otros. Hay una concentración de trabajo enfocado en lo administrativo en desmedro del trabajo exclusivamente pedagógico por medio del empleo del tiempo para la redacción de informes, estadísticas y atención a problemas inmediatos, además de algunas actividades extras que son propias de IE particulares religiosas o laicas, como fiestas religiosas y patronales.

Esto se ve reflejado en el malestar constante de los profesores en cuanto a la relación salarial. Si bien en el Ecuador, durante el proceso de la Revolución Ciudadana, se ha incrementado en casi el doble del salario mínimo de un docente (en el caso del sector público) y se ha trabajado en la dignificación de la profesión, las exigencias también han aumentado con énfasis específico en lo descrito anteriormente. En el caso de los/las docentes que laboran en IE particulares, la relación salarial es equivalente al salario básico unificado. Por tal motivo, la remuneración del trabajo docente no es directamente proporcional a su desempeño pedagógico, sino a todo un complejo conjunto de actividades extra pedagógicas, y también a la superación de procesos de evaluación y “recategorización”. Es decir, el salario de un docente se establece de acuerdo a su capacidad de gerencia administrativa y burocrática, y también a su desempeño pedagógico. Es preciso mencionar que en algunos casos entre los que figuran la experiencia propia como docente, el trabajo exclusivamente pedagógico se relega al tiempo fuera del lugar de trabajo, en caso de hacerse. La planificación de clase semanal o diaria, la adaptación curricular necesaria para diferentes casos y la preocupación por la formación personal, se la realiza en el propio lugar de residencia.

En tanto al derecho de asociación de los/las docentes, en el caso ecuatoriano, el sindicato de docentes llamado Unión Nacional de Educadores UNE fue disuelto en el año 2016 por razones políticas. No existe en el país una organización de profesores tan grande como lo fue la UNE, sin embargo han surgido con el paso del tiempo otros grupos de afiliación de los docentes como el denominado Red de Maestros que es afín al gobierno actual. En este sentido la no existencia de un grupo que pelee por los derechos laborales de los/las docentes puede llegar a constituir un elemento que permita la precarización de los/las docentes en el contexto nacional. Sin embargo, de acuerdo a las políticas educativas y al discurso estatal sobre los/las docentes, los esfuerzos que se han realizado están en función de una dignificación de la profesión por medio de una adecuada regulación de la actividad educativa. De acuerdo a lo mencionado, la tesis de la precarización del trabajo docente, con sus tres aspectos contextualizados en el país, es un elemento con el cual debe enfrentarse el docente formado en la UNAE en su eventual incorporación al SEN, y es ahí en donde tiene que situarse su labor transformadora por medio del desarrollo del trabajo como docente-investigador. De igual manera, la regulación de la Educación en el Ecuador está mediada por la Autoridad Educativa Nacional (Ministerio de Educación) en diferentes instancias jerárquicas. De acuerdo con la LOEI, la AEN “está conformada por cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada que son: zonal intercultural y bilingüe, distrital

intercultural y bilingüe; y circuitos educativos interculturales y bilingües” (2011, Art. 25). Estos niveles se caracterizan por ser “territoriales en los que se gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el nivel central” (LOEI 2011, Art. 27), además de sus específicas funciones centradas en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas educativas y sus acciones concernientes. De tal manera que estos niveles de gestión tienen por objetivo la descentralización y desconcentración de la educación por medio del acercamiento a la ciudadanía en territorio. Sin embargo, en la práctica estas instancias también han servido como mecanismos de control y disciplinamiento de los/las docentes. En este sentido, el nivel distrital en su desenvolvimiento ha adquirido en rasgo de control y vigilancia no solo de la actividad educativa sino también del docente.

Por tanto, consideramos importante recalcar que se puede identificar una posible tensión entre los/las docentes-investigadores y el SEN. Por un lado, los/las docentes-investigadores poseen las capacidades pertinentes para la innovación educativa dentro del aula y de la IE en la que laboran, y para la transformación del SEN por medio de la reflexión crítica de su práctica educativa; por otro lado, el SEN establece normativas mediante las cuales se podría imposibilitar al docente-investigador para ejercer una labor educativa transformadora del SEN más allá del aula de clases y de la IE. En este sentido podemos señalar claramente que el docente-investigador necesita tiempo para realizar proyectos, indagaciones, trabajo de campo, registro de notas de campo, redacción de análisis, necesarios en los procesos de investigación. Sin embargo, esto puede solucionarse por medio de estrategias administrativas que permitan organizar el trabajo de los/las docentes-investigadores: coordinación de áreas pedagógicas, cargos directivos, creación de una figura de docente-investigador en las IEs, reducción de carga horaria, etc., lo cual generaría otra posible tensión al interior de las IEs en relación a los demás docentes.

4. “El Vino nuevo, en odres viejos”

Nadie cose un remiendo de tela nueva en un vestido viejo, pues de otro modo, lo añadido tira de él, la tela nueva del vestido viejo, y se produce un desgarrón peor. Nadie echa tampoco vino nuevo en odres viejos; de otro modo, el vino reventaría los odres y se echarían a perder tanto el vino como los odres: sino que el vino nuevo, en odres nuevos. (Mc 2, 21-22)

Esta cita evangélica nos permite plantear una reflexión en torno a la relación entre los/las docentes-investigadores formados en la UNAE y el Sistema Educativo Nacional. Nos

permitimos representar a los primeros como *la tela nueva* y como *el vino nuevo*; y al segundo, como *el vestido viejo* y como *los odres*. El texto bíblico referido hace visible la inutilidad del “remiendo” en una prenda de vestir desgastada con un corte de “tela nueva”, pues el resultado evidentemente sería un visible “desgarrón” que empeoraría la situación de la prenda, pues ni el color ni la textura serían similares. De igual manera, el *vino nuevo* almacenado en aquellos *odres viejos* resultaría poco práctico debido a la ineptitud de los contenedores para soportar la calidad y la cantidad del líquido depositado, pues la presión provocaría al menos la fractura de éstos. En este sentido, es posible hacer un paralelismo con el proceso de transformación de la Educación del país impulsado por el gobierno del Ecuador y las estrategias para su ejecución, pues llegará el momento en que los/las docentes investigadores (*el vino*) se integren laboralmente al SEN (*los odres*).

La transformación de la educación en el Ecuador requiere no solo de una nueva generación de docentes (docentes investigadores de la práctica educativa), sino también de un nuevo sistema educativo con condiciones (al menos) diferentes a las actuales. No podemos negar que hubo avances en el área de educación en temas referidos a infraestructura, mejora de salarios y revaloración social de la profesión docente. Pero no es preciso asumir que con aquellos avances estructurales (de infraestructura en su mayoría) la educación no se transformará sola, con el paso del tiempo. La revaloración de la profesión docente no puede limitarse a la dimensión económica, es decir, al alza de salarios; ésta debe contemplar dimensiones mucho más profundas que configuran el trabajo y la vida de los/las docentes en ejercicio. Como hemos mencionado antes, la intensificación del trabajo docente, la tecnificación de la labor docente y la objetivación de los sujetos son elementos a considerar para una adecuada transformación de los sujetos y sus prácticas, y en extensión, del Sistema Educativo.

En este sentido, para la transformación del SEN se necesita un abordaje por dos vías. Una es la vía “desde abajo”, que constituye la incorporación de docentes investigadores a las bases del SEN, es decir, el aula de clases y las instituciones educativas. Estas bases, en el transcurso del tiempo, se irán fortaleciendo con la circulación del discurso pedagógico-transformador tanto de parte de los/las docentes formados en la UNAE, como de los/las docentes en ejercicio partícipes del programa de Educación Continua. Esta vía constituye un paso fundamental en la transformación del SEN a largo plazo. La otra vía es un abordaje “desde arriba”, es decir, desde la política pública de educación; este paso es también fundamental y complementario a la primera vía, sin la cual el proceso de transformación se vería afectado debido al aumento de

la tensión existente entre la exigencia de calidad y la regulación ministerial. La vía reformativa de la política pública de educación puede acelerar el proceso de transformación por medio de diferentes estrategias relacionadas principalmente con la carga horaria y la remuneración de los/las docentes, según lo expresan gremios de profesores.

En concordancia con esto, es importante mencionar que la Red de maestros y maestras por la Revolución Educativa (RED), que es una organización social de docentes del Sistema Educativo, presentó en el mes de junio de 2017 a la Asamblea Nacional un conjunto de 25 propuestas para reformar la LOEI. El argumento central de dichas reformas es el reconocimiento a la labor de los/las docentes ecuatorianos a través de una remuneración “justa y equitativa” como requisito para la mejora de la calidad en la enseñanza, para lo cual plantean que la asignación y distribución de recursos para el sector educativo sea del 6% del PIB con restricción de reducción; así mismo, la remuneración para los/las docentes no sea menor a los pisos salariales de las Fuerzas Armadas y Policía Nacional. Esto permite pensar en la exigencia de salarios según la antigüedad debido a la inequidad experimentada por los docentes más antiguos que, si bien se vieron beneficiados por el alza de salarios a USD 810 (similar para antiguos y nuevos docentes), perdieron beneficios económicos por años de servicio.

Sin embargo, consideramos que la mejora de la calidad en la enseñanza, y en extensión de la educación en general, no se limita al alza de salarios. Por el momento es preciso decir únicamente que estudiar y analizar los procesos por los cuales se ha propiciado la intensificación del trabajo docente, los mecanismos de control y regulación de la tarea educativa y la objetivación de los/las docentes por medio de los dispositivos estatales permitirá contribuir a la transformación del SEN. Por lo tanto, es necesario establecer caminos para reformar la práctica educativa por medio de la recuperación de la dimensión pedagógica a los/las docentes en ejercicio profesional.

Lista de referencias

- Abendaño, A. 2004. Procesos de Formación de los Docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador. En Digital Observatory of Higher Education in Latin America and the Caribbean. UNESCO.
- Asamblea Constituyente. 2008. Constitución de la República del Ecuador. Montecristi.
- Abille de Vollmer, María Inés. 1994. Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. En Revista Iberoamericana de Educación: 11-43.
- Álvarez, Freddy. 2015. UNAE. Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad. En UNAE. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Hacer bien, pensar bien y sentir bien. Reflexión de labores 2015. UNAE, 1-11. Azogues: UNAE.
- Amigot, Patricia, y Laureano Martínez. 2013. Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. En Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social XIII, nº 1: 99-120.
- Andreu, Silvia. 2002. La carrera académica por género (apropósito de dos investigaciones recientes). En Revista Complutense de Educación XIII, nº 1: 13-31.
- Apple, Michael. 1989. Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- Barquín, Javier. 1994. Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. En Investigación en la Escuela, nº 22: 25-34.
- Bastidas, M, F Pérez, J Torres, Escobar G, A Arango, y F Peñaranda. 2009. El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. En Investigación y Educación en Enfermería. XXVII, nº 1: 104-111.
- Becker, Howard. 1953. The teacher in the authority system of the public school. En The Journal of Educational Sociology 27, nº 3: 128-141.
- Bergen, Barry. 1982. Only a schoolteacher: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England. 1870-1910. En History of Education Quarterly XXII, nº 1: 1-21.
- Bocanegra Acosta, Henry. 2006. La investigación formativa: propuesta y retos en la formación de juristas. En Diálogo de saberes, nº 24: 7-10.

- Bravo, Pedro. 2016. La gramática del discurso universitario en el Ecuador (1960-1980).
Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Cadahia, Luciana. 2011. Dos caras de una misma moneda: Libertad y Poder en los escritos foucaultianos. En LOGOS. Anales del seminario de Metafísica ILIV: 165-188.
- Castro, Carlos. 2013. La revolución ciudadana y la universidad. En El correísmo al desnudo, de Freddy Álvarez, y otros, 232-245. Quito: Montecristi Vive.
- Castro, Edgardo. 2004. El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo.
- Chacón, María. 2002. Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la Práctica. En Acción Pedagógica 11, n° 2: 58-64.
- Charvet, Érika. 2012. Feminización estudiantil y masculinización docente. En Transformar la universidad para transformar la sociedad, de René Ramírez (Coord). Quito: SENPLADES.
- Collins, Randall. 1986. Las teorías técnico-funcionalistas y credencialista de la estratificación educativa. En Revista Educación y Sociedad, n° 5.
- Dreeben, Robert. 1988. The school as a workplace. En Schoolwork, de Jenny Ozga (ed).
Milton Keynes: The Open University Press.
- Duhalde, Miguel Ángel. 2008. Pedagogía crítica y formación docente. En Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía, de Moacir Godotti, Margarita Gómez, Jason Mafra y Anderson Fernández de Alencar (Editores), 201-213. Buenos Aires: CLACSO.
- Elejabeitia, Carmen. 1983. El maestro. Análisis de las escuelas de verano. Madrid: EDE.
- Etzioni, Amitai. 1969. The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers. Nueva York: Free Press.
- Feito, Rafael. 2007. Alumnado. En Sociología de la Educación, de Francisco Fernández (coord). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ferramola, Ramón. 2005. La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as. En Fundamentos en humanidades, n° 11: 89-100.
- Florence, Maurice. 1999. Foucault En Estética, ética y hermenéutica, de Michel Foucault, editado por Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. 1988. El sujeto y el poder. En Revista mexicana de sociología 50, n° 3: 3-20.
- Foucault, Michel. 1977. Historia de la medicalización. En Educación Médica y Salud 11, n° 1: 3-25.

- Foucault, Michel. 1999. La ética del ciudadano de sí como práctica de la libertad. En *Estética, ética y hermenéutica*, de Michel Foucault, editado por Ángel Gabilondo, 293-415. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. 2014. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2011. *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983*. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, Michel. 2011. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. 2014. *La hermenéutica del sujeto*. 1ª edición 5ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2009. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 2ª ed revisada y corregida. México: Siglo XXI.
- . 2011b *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Traducido por Martí Soler. Vol. II. México: Siglo XXI.
- . 2010. *La arqueología del saber*. 2ª edición revisada. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI.
- . 2011. *Seguridad, territorio y población: curso del Collège de France: 1977-1978*. 1ª edición. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freidson, Elliot. 2001. La teoría de las profesiones. Estado del arte. En *Perfiles Educativos* XXIII, nº 93: 28-43.
- Freire, Paulo. 2010. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2015. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2005. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galean, María E. 2004. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gabilondo, Ángel. 1999. La creación de modos de vida. En *Estética, ética y hermenéutica*, de Michel Foucault, editado por Ángel Gabilondo, 9-35. Barcelona: Paidós.
- Guerreo, Antonio. 1997. El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma. En *Revista de Educación*, nº 314: 247-268.
- Guerrero, Antonio. 2007. Análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. En *Educación y futuro*, nº 17: 43-70.
- Guerrero, Antonio. 1993. *El magisterio en la comunidad de Madrid*. Madrid: C.A.M.
- Hargreaves, Andy. 2005. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. 2ª edición. Madrid: Morata.

- Hegel, G.W.F. 2003. Fenomenología del Espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, Andrés, María José Jara, y Elizabeth Miranda. 2012. Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. En *Psicología Escolar e Educativa*: 125-134.
- Lara, Fernando, y Agustín de la Herrán. 2016. Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. En *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, n° 18: 41-58.
- Larrea de Granados, E., y V Granados Boza. 2013. El sistema de educación superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Lawn, Martin, y Jenny Ozga. 1988. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva Valoración de los profesores. En *Revista de Educación*, n° 285: 191-217.
- Linares, Oliverio, y Rodolfo Gutiérrez. 2010. Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. En *Revista Mexicana de Investigación Psicológica II*, n° 1: 33-38.
- Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luna, Milton. 2014. La educación en el Ecuador 1980 - 2007. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 65: 1-15.
- Marinsalta, M, A Segurando, R Cura, P Girón, y A. Azzurro. 2014. Formación en competencias de Ingeniería en contextos profesionales. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*: 2-22.
- Martínez Bonafé, Jaume. 2004. La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: 127 - 143.
- Martínez, Francisco. 2013. *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Messina, Graciela. 2011. ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? En *Actualidades Pedagógicas*, n° 57: 15-32.
- Mintegiaga, Analía. 2012. Los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador. El caso del mandato 14 en el contexto constituyente. En *Transformar la universidad para transformar la sociedad*, de Senescyt, 83-123. Quito: Senplades.
- Montaluisa, L. 2008. Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En *Educación intercultural bilingüe y participación social*, de Contrato Social por la Educación. Quito: Care.

- Neffa, Julio. 2012. Subcontratación, tercerización y precarización del trabajo y el empleo: una visión regulacionista desde la economía del trabajo y el empleo. En La subcontratación laboral en América Latina: miradas multidimensionales, de Juan Carlos Celis Ospina Coord., 67-95. Medellín: CLACSO.
- Núñez, Jorge. 2014. Ecuador: de la gran crisis a la Revolución Ciudadana. En Ecuador: Revolución Ciudadana y Buen Vivir, de Jorge Núñez (Coord): 13-50. Quito: Editorial Yulca S.I.
- Ortega, Félix, y Agustín Velasco. 1991. La profesión de maestro. Madrid: CIDE.
- Ortiz, María Guadalupe. 2014. El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. En Sociológica 29, n° 83: 165-200.
- Ossenbach, G. 1999. Políticas Educativas en Ecuador 1944 - 1983. En Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe X, n° 1.
- Oviedo, Atawallpa. 2013. Revolución educativa o recolonización posmoderna. En El correísmo al desnudo, de Freddy Álvarez, y otros, 246-262. Quito: Montecristi Vive.
- Paz y Miño, Juan. 2012. El gobierno de la Revolución Ciudadana: una visión histórica. En Balance de la Revolución Ciudadana, de Sebastián Mantilla y Santiago Mejía, 23-41. Quito: Centro Latinoamericano de Estudios Políticos.
- Pérez G., Ángel. 2010. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 68: 37-60.
- Pérez Gómez, Ángel. 2015. Una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad. En UNAE. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Hacer bien, pensar bien y sentir bien. Reflexión de labores 2015, de UNAE, 15-20. Azoguez: UNAE.
- Poulatzas, Nicos. 1977. Las clases sociales en el capitalismo actual. Madrid: Siglo XXI.
- Quesada Ugalde, Marlen. 2003. Esperanza y conciencia para la educación. La apertura de espacios para una participación crítica. En Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan, de Gómez Margarita, Freire Lutgardes Gadotti Moacir, 51-63. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, René. 2013. Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir. Quito: Senescyt.
- Ramírez, René. 2012. Transformar la universidad para transformar la sociedad. Quito: Senescyt.
- . 2017. La gran transición. En busca de nuevos sentidos comunes. Quito: CIESPAL.
- Rojas, Jaime. 2011. Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. En Innovación Educativa: 59-67.

- Sánchez, Manuel, y Francisca Corte. 2012. La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XLII, n° 1: 25-54.
- SENPLADES. 2009. Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 - 2013. Quito.
- . 2013. Plan Nacional Buen Vivir 2013 - 2017. Quito: Senplades.
- Steedman, Carolyn. 1986. La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. En *Revista de Educación*, n° 281: 193-213.
- Tallaferro, Dilia. 2006. La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. En *Educere*, n° 33: 269-273.
- Tedesco, Juan Carlos, y Emilio Tenti F. 2006. Nuevos tiempos y nuevos docentes. En IV Congreso Nacional del Educación Tomo 2, de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 57-81. Buenos Aires: SNTD.
- Tedesco, Juan Carlos. 1993. Educación y sociedad en América Latina. Algunos cambios conceptuales y políticos. En *Polémicas*, n° 27: 1-13.
- Torres Santomé, Jurjo. 2007. Educación en tiempos de neoliberalismo. 2ª edición. Madrid: Morata S.A.
- Varela, Julia, y Ortega Félix. 1984. El aprendiz de maestro. Madrid: MEC.
- Villavicencio, Arturo. 2013. ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana? Quito.
- Villavicencio, Arturo. 2014. Innovación, matriz productiva y universidad. Por qué Yachay es una estrategia equivocada. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Waller, Wright. 1932. *The sociology of teaching*. Nueva York: Wiley
- Wright, E. 1985. *Classes*. Londres: Verso.