



UNAE
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

SACHA YACHAY

La Universidad Nacional de Educación
del Ecuador en la Amazonía

FONDO EDITORIAL



MISIÓN DE LA UNAE

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

VISIÓN DE LA UNAE

En el año 2025, la UNAE es reconocida como referente nacional e internacional por:

-La formación de docentes y otros profesionales de la educación con compromiso ético, capaces de participar en la transformación del sistema educativo con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de ecología de saberes.

-El desarrollo de investigación, fortaleciendo la formación del talento humano a través de la producción de conocimientos en el ámbito educativo para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población.

-Su vínculo con la comunidad educativa y la colectividad, para promover la gestión social y las redes de conocimiento con el fin de identificar y ofrecer respuesta a necesidades de sectores y actores de la comunidad.



SACHA YACHAY

*La Universidad Nacional de Educación del
Ecuador en la Amazonía*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE.

Rector

Dr. Freddy Álvarez

Comisión Gestora

Dra. Helen Quinn

Dr. Ángel Pérez Gómez

Dr. Joaquim Prats

Dr. Axel Didriksson

Mtr. Freddy Peñafiel

Abg. Sebastián Fernández de Córdova

Título: SACHA YACHAY

La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en la AMAZONÍA

Director Editorial: Mtr. Sebastián Endara

E-mail: editorial@unae.edu.ec

Diseño y diagramación: Dis. Anaela Alvarado

Ilustración: Lic. Antonio Bermeo

Corrección: Dra. María Luisa Torres

Tiraje: 500 ejemplares

Marzo de 2017

Azogues - Ecuador

ISBN: 978-9942-8600-5-7

Dirección Editorial UNAE

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquípata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos:(593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

CONTENIDOS

Presentación. Mtr. Sebastián Endara	9
¿Qué es para la UNAE estar en la Amazonía? PhD. Freddy Javier Álvarez González	11
Implementación de la Universidad Nacional de Educación en la Amazonía PhD. Maribel Sarmiento	37
Líneas maestras de las propuestas de Educación Continua e investigación desplegadas en la UNAE Amazonía PhD. Madelin Rodríguez Rensoli	65
Nivelación emblemática de Lago Agrio Mtr. Marco Vinicio Vázquez	103
Líneas a seguir en la profesionalización del Programa de Educación General Básica PhD. Wilfredo García Felipe	111
Educación Intercultural Bilingüe. Presupuestos y conceptos para profesionalización PhD. Mario Madroñero Morillo	151
Aspectos administrativos de la UNAE en la Amazonía Lic. Byron Crespo	177
Condiciones estratégicas del posicionamiento de la UNAE en el contexto intercultural Lic. Comps Córdova	191

PRESENTACIÓN

Sebastián Endara. Mgtr.
Director de la Publicación - Editor

*“Transformar una experiencia en conciencia, en esto estriba ser hombre”
André Malraux*

Sacha Yachay, la Universidad Nacional de Educación en la Amazonía se constituye como un compendio de reflexiones en torno al significado y el reciente inicio de la experiencia que la UNAE emprende en la región oriental del país, al expandir sus servicios académicos sobre este territorio tan importante en la constitución política, económica, social y cultural del Ecuador.

El nombre de este texto proviene de dos hermosos y profundos vocablos kichwas: *Sacha*, que podría ser interpretado como bosque, selva, o un lugar poblado de árboles y de vida, y *Yachay*, el saber, el aprendizaje, el conocimiento profundo. Significados que más que trazar una síntesis cerrada, representan una tensión creadora y abierta, una negociación horizontal de prioridades que de igual manera articulan y contextualizan el sentido de este proyecto educativo.

La experiencia de la Universidad Nacional de Educación no estaría completa sin una estrecha relación entre la academia y la sociedad. La generación de una institución de Educación Superior pública, sólida, se da en la posibilidad de que la sociedad reconozca la pertinencia y valía de la educación en la construcción permanente de su futuro, y en las formas de plantear su desarrollo; pero también en la medida que la academia genere un trabajo atento en la contribución a la satisfacción de las necesidades y la resolución de los problemas propios de la compleja dinámica social.

De ahí que la UNAE entregue este texto a la sociedad, para que sea ésta y sus diferentes actores, los que valoren el inicio del tránsito por la senda del Buen Vivir de la mano de una educación emancipadora, decolonial, inclusiva, propositiva; y sobre todo, se conviertan en el sustento real de la vigencia y actualidad de la Universidad Nacional de Educación en la Amazonía.



¿QUÉ ES PARA LA UNAE ESTAR EN LA AMAZONÍA?

Freddy Javier Álvarez González PhD.

RECTOR

freddy.alvarez@unae.edu.ec

Todos estamos seguros de *ver* excepto si sufrimos de ceguera. Sin embargo, podemos *ver* sin estar seguros de *mirar*. *Ver* no es lo mismo que *mirar*. *Ver* solo es constatar que hay algo además de nosotros; es solo comprobar sin relacionar con el contexto, aislados de la historia, como si las palabras, las cosas y los seres vivos estuviesen aquí y ahora por arte de magia. Por el contrario, *mirar* es preguntar haciendo un guiño a Leibniz: ¿Por qué hay algo en lugar de nada?; ¿Por qué, siguiendo a Marx, eso que producen los pueblos no les pertenece?; ¿Por qué, refiriéndonos a Heidegger, no podemos ser sin el mundo y dentro del tiempo?; ¿Por qué, inspirándonos en Said, eso que vemos es lo que quiere el colonizador que miremos? Quien *mira* se pregunta por el mundo, sus relaciones, sus negaciones, las ilusiones y las cegueras.

¿Qué es *mirar*? Primero es un preguntar sobre cómo vemos. En sentido estricto nadie ve la realidad de frente, siempre la vemos con *algo*, a través de *algo* y a ese *algo* le llamaremos *lentes*. Parecería que no podemos *ver* la realidad de frente y que necesitamos del simbolismo y del imaginario para poder acercarnos a ella. Luego, requerimos del lenguaje para nombrar el mundo y solo cuando lo nombramos podemos verlo. Sin la palabra no sabemos que la naranja es una naranja. En cierto sentido, solo vemos lo que ya ha sido visto e imaginado. Así, lo que vemos está antecedido por la comprensión del mundo y la comprensión del mundo nos viene por las culturas, las ideologías, y actualmente, por

los medios de comunicación. Los medios condicionan las percepciones del *mirar*, haciéndonos creer que *mirar* no es necesario o que cuando vemos estamos mirando.

Evidentemente miramos la realidad con *lentes* que han sido fabricados por las culturas, las políticas, las ciencias, las religiones y las ideologías. Cada cultura nos muestra objetos y sus funciones. Si nacimos al lado del río o en la costa o en la montaña, si nacimos en el norte o en el sur o en la frontera, en un país pobre o en un país rico, la mirada sobre los objetos, su estética y sus modos de apropiación son diferentes e incluso antagónicas. Si la cultura en la que nacimos es blanca, negra, india o mestiza, si nacimos en los años 60 o en los años 90, la percepción sobre nosotros mismos y sobre el mundo no es la misma.

El *mirar* no suplanta al *ver* en el conocimiento profundo de las ciencias, como tampoco la percepción desaparece con los estudios exhaustivos; el *ver* tiene la capacidad de sobrevivir a los sólidos argumentos del *mirar*. Esto lo saben muy bien los directores de campañas políticas y, en general, los medios de comunicación, y lo usan para posicionar mentiras como verdades. Se cuenta que Niels Bohr, premio Nobel de Física, tenía una herradura en la puerta de su casa y, cuando alguien le preguntó si era supersticioso, contestó negativamente, pero añadió que no la iba a quitar de su puerta pues su influencia sería mayor si se creía en ella. Así que, no es que por *ver*, dejemos de sostener la mirada, no es porque seamos racionales que dejamos de lado las creencias.

Ver es dividir, *mirar* es relacionar; *ver* es abandonarse a la lógica de lo simple, *mirar* es navegar en la complejidad de la realidad; *ver* es dejarse atrapar en las regularidades, *mirar* es fijarse en las fractalidades; *ver* es tomar fotografías; *mirar* es situarse en el movimiento.

No entenderíamos lo que es la presencia de la UNAE si no nos arriesgáramos a *mirar* en lugar de solo *ver*. Cuando lo que se quiere está determinado por las promesas políticas, el discurso es demagógico y mentiroso; hace parte de un *ver* simple, lineal y distorsionado. Para escapar de estas miradas anacrónicas, arriesguémonos a *mirar*: ¿Qué sentido tiene una universidad de educación en zona de frontera, en una región tradicionalmente petrolera, en un lugar donde habitan seis nacionalidades indígenas y que ha sido conformada por colonizaciones internas y por desplazados de la violencia colombiana? ¿Por qué

la geografía es tan importante al definir la educación?; ¿Cómo la anterioridad de saberes, luchas, prácticas y poderes condiciona nuestro presente y permite construir un mejor futuro o, por el contrario, lo obstaculiza?; ¿Por qué la educación en frontera es una apuesta, a pesar de su carácter geográfico de no lugar?

Partiendo de un mirar con esperanza, pues la educación pertenece a ella, les propongo tres ideas para ampliar y profundizar nuestro *mirar*: la presencia de la UNAE es una apuesta por la transformación de la educación en la Amazonía; la transformación se dará a partir de la formación de nuevos maestros y nuevas maestras, y la sostenibilidad de dicha transformación se logra por medio del cambio en las escuelas y colegios de la Amazonía.

PRIMERO: MIRAR A LA UNAE COMO UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Podemos ver lo que tenemos al frente, pero es difícil mirar lo que está al lado y, mucho más complicado, aquello que está detrás de nosotros. El actual presente del mundo tiende a estar marcado por la depresión, y el futuro es incierto porque la promesa del progreso entró en crisis en Europa, generó desastres en Europa del este y frustraciones en América Latina. Por tal motivo, una buena parte de la humanidad tiende, de manera peligrosa, hacia el pasado, creyendo que allí están las respuestas indispensables que necesitamos de forma urgente, y una gran parte ni siquiera se pregunta, pues vive congelada en el *enjoy*.

Mirar a la UNAE implica contrastar nuestras percepciones para obtener una mejor comprensión. La comprensión se manifiesta por medio de percepciones. ¿Cómo es percibida la UNAE por los habitantes de las provincias amazónicas? Su percepción no escapa a la manera en que ustedes se sitúan en el territorio, en su historia, en su vivir en este no lugar o *tercer espacio* de Anzaldúa (1987), al tiempo que nos ha tocado vivir, y a la multiculturalidad y diversidad de la geografía, que en diversos aspectos se convirtió en interculturalidad.

La presencia de la UNAE en la Amazonía no es solo la presencia de una universidad, es la presencia de una universidad emblemática dedicada a la formación de docentes. Sin duda que no es causalidad dicha presencia, como ninguna presencia lo es. Estamos aquí, no

para trabajar para ustedes, sino para construir con ustedes a partir de una certeza que nos habita al mismo tiempo que navegamos en un mar de incertidumbres. Y es que la educación puede transformar la realidad, pero ¿De qué manera?; ¿A partir de qué variables?; ¿Bajo qué condiciones?; ¿Cómo fortalecer la profesión docente en una Amazonía, ahora deprimida por el precio del petróleo? Empecemos por una pregunta básica y estructural:

¿Puede la educación en la Amazonía cambiar la realidad?

En la Modernidad la educación fue definida como el *paso de la animalidad a la humanidad* con Emmanuel Kant. Incluso la educación podía hacer bailar a un oso, según Helvecio. La educación fue el gran invento moderno que podía realizar cambios extraordinarios e insospechados. En efecto, Europa posicionó a la educación dentro de un proyecto civilizatorio, pensándose como *el mejor de los mundos* al servicio de la emancipación y por medio de la regulación de la ley a través del Estado, dispositivo contradictorio. Al mismo tiempo, en América Latina, la educación era parte indispensable de la liberación de los pueblos, afirmaba Simón Rodríguez, el preceptor del Libertador de América, por tal motivo era imprescindible *innovar para no errar*. Romper con una sociedad de amos y esclavos requería de las luchas por la Independencia, sin embargo era indispensable la educación para garantizar la libertad. No obstante, la educación fue también la gran maquinaria de la colonización, pues algunos de los bárbaros no podían devenir civilizados, según Sarmiento en Argentina. De tal manera, la educación consistió en asumir una matriz civilizatoria occidental, así, ella fue el modelo para que nuestras culturas adquirieran las costumbres, las ciencias y las ideas de la sociedad occidental, dejando de lado sus saberes milenarios. Entonces, solo algunos podían ser beneficiarios del cambio, otros deberían adherirse y otros quedarían fuera de cualquier transformación. Luego, no cabe duda de la creencia en el cambio por medio de la educación, pero cabe preguntarnos, ¿Cambiar para qué?; ¿A qué le llamamos cambio?; ¿Qué puede y qué no puede cambiar la educación?

En la década de los sesenta del siglo pasado se pensaba que no era posible el cambio sin que cambien las estructuras. Los maestros, en ese tiempo, eran agentes sociales y políticos vinculados con los grandes movimientos que pensaron la toma del poder por medio de

los partidos. Bajo este enfoque las agremiaciones negociaban con los candidatos de turno para garantizar algunas prebendas dentro de la estructuración de un gobierno. Bourdieu y Passeron estaban seguros que sin la transformación de la sociedad era imposible la transformación de la educación. La educación, por sí misma, no podía lograr la transformación de la sociedad, ya que los dueños de los medios de producción determinaban de manera irrestricta el tipo de sociedad que se quería. Así, la política estuvo por encima de la pedagogía y la profesionalidad se confundió con la militancia y el voluntarismo. El cambio solo podía ser realizado por medio de la política, luego no era posible enseñar sin hacer política (Sosa Jesualdo, *La vida de un maestro*).

En las últimas dos décadas, una de las más importantes propuestas del cambio en la educación se sitúa en el pensamiento, por consiguiente tal propuesta es radicalmente epistemológica (Morin, 1999), así hoy la pregunta es sobre el origen, la producción, y la validación de los conocimientos, las ideas y los saberes. Actualmente los modelos de *aprender a aprender* siguen la línea de los cambios en el pensamiento, y el sujeto educable es el centro de los cambios en la educación. Los modos tecnológicos están inscritos en tal empresa pues se trata de mentes conectadas por medios tecnológicos, individuos dispuestos a cambiar dentro del cambio. El lema es cambiar los modos de pensar, por medio de la interconexión, de la flexibilidad del pensamiento, para invertir la enseñanza por el aprendizaje, y escapar del cartesianismo que solo le da validez a una forma de pensamiento fragmentado, reduccionista, y así romper el modo medieval que reprodujo *el magister dixit*. Parte del nuevo modelo pasó a estar atravesado por la economía, de ahí que sus efectos deterministas y el carácter de destino hagan parte de los grandes indicadores de las evaluaciones actuales.

La educación para el Buen Vivir es el objetivo de cambio de la UNAE. En cierta forma, ella toma lo mejor de las tres propuestas anteriores al mismo tiempo que las críticas, y genera una nueva propuesta basada en algunos principios provenientes de los pueblos indígenas. Si la educación siempre está atada a una cultura, el Buen Vivir propone el diálogo entre culturas intentando romper con la Modernidad Colonial. Ninguna cultura puede imponer para otras culturas los significados universales de la educación. La educación tampoco es la que transforma la sociedad, pero sin educación ningún cambio es sostenible. La educación para el Buen Vivir nos indica que el centro del cambio es la vida, y que lo

que se encuentra en riesgo con el cambio climático, el aumento de las desigualdades y el déficit de democracia, es la vida misma. No existe una linealidad determinista entre sociedad y educación, más bien, en la medida que las sociedades cambian, la educación se va transformando, luego, la educación está sometida a la permanente contradicción de adaptarse a la sociedad y transformar al sujeto y la sociedad. Entonces, el Buen Vivir educativo implica el reconocimiento de formas de aprendizaje comunitarias, sin disolver al sujeto educable y sin perder de vista que la transformación debe dirigirse a las sociedades. Con el Buen Vivir reconocemos otras formas de pensar, otras culturas, otros saberes, las cuales las debemos posicionar en el registro del diálogo con las ciencias y las disciplinas en orden a la resolución de problemas. Luego, no solo no existe la ignorancia absoluta ni el saber absoluto como indicaba Freire (2005), sino que todos llegamos al aula arropados por una serie de conocimientos que deben entrar en diálogo para que exista aprendizaje en torno al Buen Vivir. Además, la educación no puede acontecer sin relación con la naturaleza, pues ella no está fuera de nosotros, es interior a nosotros y nosotros hacemos parte de ella.

Educar para el Buen Vivir es adherirnos al sistema democrático. La educación de hoy ya no es como la de hace diez años. La escuela de los deberes era incontestable, hoy ya no lo es. Meirieu usa la metáfora del avión para señalar el cambio. Antes, ir a la escuela era como subirse a un avión donde la azafata nos indicaba todo lo que teníamos que hacer para un vuelo seguro sin tener ninguna contestación. Hoy en día, la sociedad quiere ingresar a la cabina de mando y exige explicaciones sobre lo qué está pasando. Entonces, la democracia dentro del Buen Vivir no se restringe a la libertad de opinión, ella exige el derecho a tener una vida buena, una vida segura, y en paz, a tener el derecho a una educación gratuita y de buena calidad, a que se le respete como persona diversa y diferente, a no destruir la naturaleza y aprender a convivir con ella, tal como lo hacen los pueblos ancestrales, y a pensar y decidir en términos de sociedad. En efecto, una de las primeras consecuencias en la educación para la democracia es que no existe nada que no pueda ser cuestionado, pues ya no estamos en sistemas teocráticos o monárquicos. Por consiguiente, la laicidad actual no es solo impedir que la escuela enseñe dogmas o mitos, o que ella se una a una específica religión, es actuar diariamente en la construcción de verdades, las cuales nunca

acceden al carácter de absoluto. En el momento que la escuela sacralice personas, modelos, formas de pensar, ideas, estructuras, instituciones, la democracia está puesta en riesgo.

Los cambios reflexionados en la educación suelen venir mucho después que ocurren los cambios en las sociedades. La educación siempre llega tarde como el *pájaro de Minerva*. La razón arriba después que la vida ha pasado. Así, los cambios en la educación son secundarios en cuanto al tiempo de reacción, y fundamentales en cuanto al tiempo de intervención, pues todo ha estado cambiando. Tal situación implica iniciar con una educación que se piense y planifique desde la prospectiva y ya no desde la reacción.

¿Qué está cambiando en la realidad que afecta a la educación?

La Amazonía busca en la UNAE el cambio de la educación para cambiar su realidad, puesto que todos nuestros pueblos merecen una realidad nueva, justa, equitativa, sin embargo estamos obligados a reconocer que todo está cambiando. Por ejemplo, hoy los niños, las niñas y los jóvenes pasan más tiempo ya no en la Tv sino en el *IPhone*, *las Tablet*, y otros dispositivos electrónicos. Existe el cambio de los conocimientos dentro de una misma generación, cuando antes, abuelos, hijos y nietos se identificaban con iguales conocimientos. Los modelos de familia han cambiado. El matrimonio ya no es el destino irreversible de las mujeres. El divorcio está presente en dos de cada tres matrimonios. El deseo hace parte de la sociedad de mercado e ingresa a las relaciones para quedarse. Marcel Gauchet (2004) habla de la nueva relación entre el sufrimiento, el deseo y el pensamiento. Gauchet dice que en las sociedades tradicionales el hombre sufría en el cuerpo y se liberaba por el pensamiento, o lo que los alemanes llaman el espíritu. La Modernidad colocó el lugar del placer en el espíritu. En las sociedades contemporáneas el hombre goza por el cuerpo y sufre por el espíritu, de ahí que enseñar a pensar resulte revolucionario para nuestras sociedades y pertinente para la educación.

Los maestros estamos confrontados con nuevos fenómenos sociales que advienen de forma rápida y desestabilizadora, sin importar que vivamos en la Amazonía, pues la divina trinidad de la globalización, la occidentalización y el desarrollo es omnipresente y se retroalimenta mutuamente con sus potencialidades, crisis y desvaríos. Frente a los nuevos desafíos, es indispensable encontrar nuevas respuestas, porque

ya no nos sirven las respuestas del pasado inmediato ni tampoco respuestas aisladas y solipsistas. Las desigualdades en el mundo son cada vez mayores, a pesar de que en el Ecuador dichas desigualdades se han ido reduciendo en los últimos años. Hoy la diferencia entre buenos y malos estudiantes es muy grande, pues las desigualdades no están fuera de la escuela. Las mujeres aparecen a la cabeza en cuanto a rendimiento dentro de las instituciones escolares, rompiendo con la fatalidad que se esconde en la *patriarcalidad intelectual*. Las personas de medios desfavorecidos tienen un mejor rendimiento escolar, y la nominación de pobre no se confunde con la de *pobrecito*. Aumenta la democratización de la escuela en cuanto al acceso pero disminuye en cuanto a la aprobación o titulación, en efecto, son cada vez más los estudiantes que se retiran o que no quieren seguir en la educación formal. La noción de *aula* generada en el siglo XIX donde todos deben aprender lo mismo, tener los mismos comportamientos, hacer las mismas pruebas, en un tiempo igual, a pesar de convocar a personas que no aprenden del mismo modo, y que provienen de diferentes culturas, sigue enquistada dentro de la educación. Todavía no imaginamos que podamos educar sin dicha noción de *aula*.

Para diseñar el proyecto de la educación para el Buen Vivir, requerimos entender mejor lo que está sucediendo. No podemos hacer planes como si nada estuviera pasando, como si las sociedades no estuvieran cambiando. En un mundo globalizado no podemos hacer como si lo que pasara fuera del Ecuador, no tuviera que ver con nosotros. Si los maestros de hoy, fuimos formados con métodos del siglo XX, usamos disciplinas del siglo XIX y nos encontramos todos los días con estudiantes del siglo XXI, vale la pena preguntarnos qué tenemos en común entre estudiantes y maestros. Irónicamente pareciera que lo único común entre los estudiantes y los maestros fuera la televisión o los mensajes que se repiten con banales reflexiones en el Twitter o en el Facebook. Al no tener casi nada en común, las relaciones devienen cada vez más instrumentalizadas. Las sociedades se convirtieron en lugares donde hacemos intercambios de servicios. Francois Dubet (2010) dice que los padres hoy negocian con sus hijos: *tú permaneces con tu hermana y tendrás un dinero de bolsillo*. De esta manera, las relaciones interpersonales son subsumidas en formas de negociación, hasta afectar el amor. Las relaciones han devenido profundamente utilitarias: *dime qué me*

das y yo te daré algo a cambio. Así, los actos como el don y la gratuidad son excepcionales, y si son afirmados por la política, ellos devienen subversivos, y advienen como lo más parecido a un milagro.

Las tres lecciones del cambio

De lo anterior podemos arribar a tres conclusiones. La primera es que *la educación por sí misma es una experiencia de transformación de los individuos, por lo tanto, de la sociedad y de la especie.* Educar es garantizar no solo la continuación del mundo, como pensaba Hannah Arendt, es también cambiar el mundo, pues un niño o una niña que inicia el itinerario de la educación puede aspirar a construir un planeta diferente, iniciando por el aprendizaje de la escritura, la lectura y las matemáticas, pero no basta solo con ello. Así, la escuela recibe a sujetos que incidirán en la sociedad, y en la especie si educamos para el Buen Vivir. La educación nunca puede aislarse de la sociedad, y desconocer la suerte de la especie. La transformación de los individuos por medio de la educación es la certeza para esperar que nuestras realidades vayan transformándose, pues ya no podemos hacer como si la reflexión sobre la especie fuese una opción para el tiempo libre y de manera opcional.

La segunda conclusión es que los múltiples cambios en la sociedades, generados por la omnipotencia de la globalización, de la occidentalización y de desarrollo, nos exigen, a nosotros los educadores, tener conciencia de los cambios que la educación deberá asumir, los cuales pueden ser de dos tipos, de adaptación y de transformación, e integrar tal contradicción en nuestra práctica. La educación debe cambiar constantemente para contrarrestar los cambios que el mercado busca producir en la educación. No obstante, la fuerza de los cambios del mercado está por encima de la potencia de la educación, por tal motivo el uso de la razón, y la construcción permanente de espacios de reflexión y de innovación, nos ayudan a no perder de vista las finalidades de la educación.

La tercera conclusión es que el cambio no es un elemento aislado en la educación, es quizás el factor más importante. No se puede ser maestro sin ser un soñador, en tal sentido y como pensaba Rousseau, *el maestro es alguien que asegura que el estudiante aprenda algo que antes no sabía.* La

educación es el paso entre lo que no se es, a alguien que se quiere ser, o debe ser o puede ser. No hay cambio más nuclear que el cambio del ser y éste se anida profundamente en el acto educativo.

SEGUNDO, VER EL CAMBIO A PARTIR DE LA EDUCACIÓN IMPLICA NUEVOS CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Los cambios en la formación de maestros pueden ser considerados a partir de tres ejes, el eje del espacio tiempo, la innovación y la democratización de la educación afirmada a partir del acceso, la permanencia y la finalización de la educación, y de convertir a los conocimientos en un bien común de la humanidad. El tiempo y el espacio nos abren a la unidad en la diversidad, la innovación a colocar la novedad en relación con las finalidades donde el Buen Vivir sea central, y la democratización no como el menos malo de los sistemas políticos sino como el único posible a partir de la educación y no fuera de ella.

El asunto del tiempo y del espacio en las preguntas sobre el cambio en la formación de maestros

El tiempo y el espacio son las dos dimensiones que atraviesan el actual tiempo de globalización e incertidumbre. No solo que no podemos pensarnos sin el tiempo y dentro de un espacio, sino que el tiempo y el espacio atraviesan el acto de pensar y lo sostienen, tal como pensaba Kant. Pertener al tiempo y a un lugar determinado es descubrir que la manera como hoy nos pensamos y pensamos la educación viene acompañada por nociones hegemónicas como la crisis, la complejidad, la gloca-lidad, entre muchas otras. Así, el pensamiento sufre la contradicción de la in-actualidad a partir de aquello que es común y repetido. Pero, debido a que el tiempo no se puede separar del espacio, éste emerge con la fuerza de la novedad y la pertinencia de los estudios de geografía. El espacio, el gran olvidado por un pensamiento abstracto ligado a una universalidad etérea, se sienta en la mesa del *polemos* y el diálogo en las universidades.

Las preguntas de hoy no son las mismas de ayer, pues nos encontramos en un mundo donde experimentamos día a día la incertidumbre, la globalización y la aceleración de los cambios. Si antes creíamos saber qué iba a pasar a futuro, hoy ya no nos atrevemos a pronosticar ni siquiera el final de una lid electoral. La globalización iniciada con el

mal llamado *descubrimiento de América*, nos lanzó a la mundialización donde a pesar del reforzamiento de las fronteras en el Norte, las ideas, deseos, consumos, estéticas, e identificaciones, atraviesan los territorios.

Desde el siglo XIX el universo fue pensado y experimentado de forma ordenada, regular y eterna. Todo tenía un por qué y correspondía a explicaciones racionales. Aquello sorprendente era considerado un error. Las anteriores generaciones creyeron que todo iba a ser igual en la línea del tiempo, aún se creía que los cambios no desestabilizarían a las sociedades, pues estos no se sucederían de manera atropellada, como acontece en este momento. Se pensó que todo se podía repetir, pero sobre todo la Teoría de la Evolución de Darwin nos anunciaba un paso inductivo de lo menor a lo mejor, en contra del deductivismo de la teología que va de lo perfecto a lo humano e imperfecto. De la misma manera el progreso debía ser ascendente como la evolución. Además, las preguntas podían tener respuestas claras y distintas, en coherencia con el método cartesiano.

Contrariamente a lo anterior, las preguntas de hoy suelen no tener respuestas o caen en un silencio, pues el paradigma simple no coincide con la complejidad con la que adviene el mundo y la realidad. Una de las actuales particularidades es que las preguntas superan a las respuestas. Así, ante cuestionamientos sobre ¿Qué hacer para la formación de maestros? o, ¿Es causal la relación entre la formación de maestros y los cambios en la educación? Hoy reconocemos que el viejo paradigma mecánico, basado en la medición y el cálculo, es incompleto y por lo tanto requerimos de nuevos marcos de interpretación y nuevos enfoques de intervención con otras metodologías y métodos.

El tiempo es una de las cuestiones más importantes para los maestros. La incertidumbre desplegada por la poli-crisis nos cierra la mirada sobre el futuro, por tal motivo existe un fuerte movimiento que busca refugiarse en el pasado. Pasar por encima de las constituciones, volver a la religión, creer que en el pasado inmediato están las respuestas al futuro, son algunas de las manifestaciones comunes ante el miedo que nos provoca el futuro. Por consiguiente se reviven los nacionalismos, los racismos, la xenofobia, y la discriminación, mientras el mundo vuelve a refugiarse en su propia casa, pues se ha avivado el miedo al otro y lo otro de una manera sorprendentemente violenta.

Los maestros estamos obligados a preguntarnos sobre cómo relacionar el pasado con el presente y el futuro, abriendo la puerta hacia el futuro, evitando encerrarnos en el pasado y haciendo lecturas sensatas del presente. Si no sabemos de dónde venimos, tampoco sabremos a dónde queremos ir, y si no leemos bien el presente nos alistamos a dar respuestas equivocadas.

Existe una *anterioridad* antes de que abramos nuestros manuales de clase. El tiempo inquieta permanentemente nuestro quehacer por el miedo a convertirnos en obsoletos, a enseñar aquello que no puede ser usado hoy, a no ser escuchados porque las preguntas de nuestros estudiantes son otras, de la misma manera que el espacio nos desviste permanentemente porque los manuales generales pierden sentido en espacios diferentes a aquellos en los que fueron elaborados. Además, la territorialidad emerge como uno de los mayores desafíos. No es lo mismo enseñar en la frontera que en Chuquipata. No es mejor o peor en un lado o en otro, solo que no es lo mismo.

La conciencia del tiempo no se asienta solo en el desafío de los cambios, sino en la pregunta sobre la identidad. ¿Qué permanece y qué debe ir transformándose? ¿Qué queremos cambiar y qué debemos conservar? son preguntas que debemos hacernos los maestros. Los cambios hoy son vertiginosos, por tal motivo no es extraña la sensación de ebriedad. Todo va pasando tan rápido que no tenemos la posibilidad de comprender lo que está pasando. Debido a esto, podemos asumir la actitud de quien nada se pregunta y simplemente se dedica a experimentar con algunos de los cambios, simplemente por estar de moda, o nos atrevemos a dejarnos cuestionar por la actualidad del tiempo.

En la educación tienen un puesto privilegiado las novedades y el problema no es que los maestros consumamos la mayoría de las novedades, el problema es que nunca colocamos preguntas fundamentales con respecto al acto de educar. De tal manera, la pregunta central va a ser, con todo lo que está pasando, ¿Qué debemos cambiar en nuestro lenguaje, en nuestra curricula, en los modelos pedagógicos, en las formas de relacionarnos con los estudiantes, en el tratamiento de las disciplinas, en los enfoques de las inter-disciplinas y trans-disciplinas? Al respecto, una pregunta fundamental es saber ¿Qué debemos cambiar dentro del cambio y qué debemos conservar?

Tenemos que innovar en la formación de maestros pero sin perder de vista las finalidades

La innovación es una de esas palabras nuevas y peligrosas porque al mismo tiempo que todos estamos de acuerdo, tendemos a creer que los significados son los mismos para todos. Por ejemplo, sí innovamos en un mundo capitalista, los significados son distintos a cuando la innovación la pensamos desde el punto de vista de una economía social de los conocimientos.

Innovar es la proclama del cambio. Existen algunos maestros que quieren cambiarlo todo, con el peligro de no cambiar nada, en todo caso el cambio es un requerimiento cotidiano. Sin duda que la educación debe cambiar, pero lo que no podemos arriesgar es perder las finalidades de la educación por el deber de cambiar. Podemos reformular las finalidades, pero siempre requerimos de finalidades. La velocidad de los cambios puede llevarnos a deambular en la experimentación de modelos que colocan en riesgo el mismo acto de educar. En efecto, para ser auténticos revolucionarios debemos tener claros los principios innegociables en los procesos educativos emancipadores.

¿Volver a los fundamentos o crear nuevos fundamentos? Una de las tareas fundamentales de los docentes en el siglo XXI es hacer dicha pregunta desde el aula. El sentido de lo que hacemos solo puede estar en tales fundamentos. Por consiguiente, aprender a leer, escribir o contar no es solo leer, escribir o contar. Cuando una niña escribe, lee y cuenta, inicia la toma de poder sobre su propia vida. Cuando aprendemos a leer podemos verificar, componer, criticar, viajar y descubrir. La lectura nos abre al mundo, nos permite pasar del pensamiento a la imaginación. Cuando escribimos podemos colocar en papel lo que pensamos, y también tomamos distancia de lo que sentimos. Escribir no es lo mismo que hablar porque al escribir podemos separar las palabras, detenernos, recomenzar más tarde. La escritura es la mejor manera de decir cosas que no se pueden expresar de manera directa. Además, con la escritura podemos corregir, mientras que cuando hablamos y nos equivocamos, no hay manera de retroceder. La escritura contiene el lapso de tiempo propio del acto de pensar.

No se puede innovar si no nos preguntamos sobre las finalidades centrales en educación: ¿Por qué y para qué educamos? En la vieja educación encontramos mucho voluntarismo. Los docentes, como en la vida religiosa, creían que han llegado a ser maestros porque tenían vocación, es casi como si un Dios les llamará, de ahí el problema de asumir algún cuestionamiento del exterior. Por lo tanto bastaría con saber leer, escribir y contar para sacrificarse por la vida de los niños y las niñas. Con la Modernidad el mundo ha devenido meritocrático. Nadie puede estar al frente de un grupo de estudiantes sin un título que lo acredite. La profesión ha suplantado a la vocación desde Weber a fin de evitar que las desigualdades exploten en el aula. Hoy somos más selectivos por medio del conocimiento, colocando un velo sobre la exclusión que en el siglo XIX se realizaba con argumentaciones naturales. Sin embargo, los mismos que ayer no podían acceder a la escuela por incapacidad natural, hoy son excluidos con argumentos meritocráticos. Por lo tanto, necesitamos colocar la meritocracia al servicio de la democratización de la educación y asumir tal contradicción con el fin de incluir y luchar contra las desigualdades en el aula.

Una de las finalidades que aparece en el contexto político y emancipador de la educación es la ciudadanía. ¿Es la ciudadanía el objetivo más importante para la educación? La ciudadanía es un objetivo indiscutible para la educación. Con la educación inicial y básica no estamos solo buscando formar matemáticos, literatos o geógrafos, nos interesa fundamentalmente formar ciudadanos y ciudadanas del mundo, conscientes de sus derechos y responsabilidades, sujetos críticos de los nacionalismos y los comunitarismos, solidarios con los otros y con el planeta, capaces de cuestionar lo normal, con diversas formas de racionalidad crítica, autocrítica, teórica, compleja, creativos e innovadores, forjadores de nuevos e inéditos caminos. La educación para la ciudadanía es una educación para la cooperación en un mundo donde crece el autismo social (Poulain, Sandkuhler, Triki, 2010), el capitalismo pulsional (Stiegler, 2005) y el capitalismo financiero (Aglietta, Rébérioux, 2004). En consecuencia, la ciudadanía implica la generación de nuevos escenarios pedagógicos que formen a estudiantes sensibles y críticos a los problemas planetarios, regionales y locales, reflexivos para lograr analizar la actualidad de manera compleja, e innovadores para buscar soluciones sustentables.

La educación a la ciudadanía implica la formación en el deseo de aprender en contraste con la pulsión para no devenir objetos de la sociedad de mercado. Así, la educación en la ciudadanía debe integrar a la ética porque no solamente hay acciones que no se pueden hacer, sino porque el acto de educar debe estar anclado en *pensar bien, hacer bien y sentir bien*.

Para regresar a las finalidades en cuanto a la formación de maestros, debemos hacernos la misma pregunta que se hace el filósofo de la educación Olivier Reboul (2001) en cuanto a ¿Qué es lo que vale la pena ser enseñado y aprendido? Él responde: *aquello que libera y une*. Pero, ¿Qué es lo que libera? Debemos aprender a enseñar el conocimiento científico pues nos libera de los prejuicios y de las representaciones arcaicas del mundo. También debemos aprender a enseñar otros saberes con otras epistemes pues existen verdades en otras fuentes de sabiduría. Volvamos a aprender a enseñar la historia que nos ayuda a relativizar el presente. Nada de lo que ocurre se puede explicar sin el pasado y todo lo que nos ocurre, pasará, pues nada es eterno, por ejemplo, el Capitalismo tiene una fecha de nacimiento y tendrá una fecha de terminación. Enseñemos a aprender la literatura pues ella tiene el privilegio de narrar la complejidad de la vida, solo ella coloca palabras allí donde solo hay paradojas como por ejemplo, comprender que en el amor está el odio, que en la vida encontramos la muerte o que la razón está entretejida con la locura.

Entre las finalidades, está el acto de comprender en la educación. ¿Qué es comprender en el acto de educar? Los maestros enseñamos a aprender porque nos mueve la obstinación de educar para que los estudiantes aprendan y comprendan el mundo. No se trata de que los estudiantes aprueben las pruebas o triunfen en cada uno de los años escolares. Para comprender se requiere que los estudiantes construyan imágenes mentales, transformen los objetivos de aprendizaje en indicadores de evaluación formativa, reflexionen para transformar el caos en el mundo, y accedan a lo simbólico a fin de que la palabra se pueda instituir sobre la violencia. El acto de comprender tiene significados concretos para las teorías de aprendizaje.

No se comprende sino existen condiciones materiales. Los maestros debemos ofrecer un lugar en la institución para las diversidades y diferencias construyendo lo común, y creando puentes de identificación

e identidades no cerradas. Del mismo modo, en registro de comprensión, cada uno tiene un nombre, y garantizamos que la escuela sea un lugar seguro. Los maestros definimos espacios y tiempos en los que se puede trabajar con responsabilidad, y formamos el espíritu crítico dentro y fuera de la institución. La comprensión se relaciona con la empatía por tal motivo hacemos de la escuela un lugar donde aprendamos a vivir con otros.

Muchas de las innovaciones dependen del acto de identificar lo que está pasando en las sociedades. En tal sentido uno de los cambios que debemos asumir los maestros de hoy está en diferenciar entre saber y aprender. ¿Qué diferencia existe entre las dos acciones? Hoy tenemos que diferenciar entre saber y aprender para saber qué hacer. Los maestros tenemos el desafío de convertirnos en profesionales de los aprendizajes. Muchas cosas se pueden conocer a través de google y otros buscadores, pero aprender es un aspecto fundamental de la educación. Podemos saber cómo se conduce un auto sin conocer las leyes de la mecánica. Podemos intentar escribir en texto en computadora sin conocer las reglas de la gramática, de hecho respiramos sin conocer las leyes de la respiración. La función de la escuela está en aprender y aprender es conocer las leyes a profundidad. Muchas cosas se saben sin necesidad de pasar por la escuela, pero si estamos en ella, es para aprender aquello que el saber no explica. Luego, no basta con saber que $2 \times 2 = 4$ debemos conocer el por qué, por lo tanto los maestros estamos obligados a ser profesionales de los aprendizajes bajo el imperativo de que no todos aprenden del mismo modo.

No hay innovaciones sin deseo. El deseo es una de las más importantes irrupciones en la educación que vino con el pisco-análisis y con los métodos de la Escuela Nueva. La libertad de aprender de Rogers, Summerhill, y otros, fue el terreno para que el deseo pudiese ingresar en la educación ¿Qué importancia tiene el deseo en el aprendizaje? Los maestros sabemos que aquello que moviliza a los estudiantes es el deseo de comprender el mundo, pero el deseo no puede ser la condición para aprender, tal como lo señala Meirieu, por el contrario educar es provocar el deseo a partir de los aprendizajes. El deseo tampoco es un medio de manipulación, es el medio para que los estudiantes descubran la familiaridad con el mundo, lo hagan propio, y en ese mundo propio puedan construirse su propio lugar. En consecuencia, toda educación de tipo bancario, tal como lo advirtió Freire, anclada en

la noción de mercado, es una educación que convierte al mundo en una mercancía para consumir, donde la pulsión se confunde con el deseo, por consiguiente es una educación que no merece ser enseñada.

La innovación no es un milagro de genios, debe devenir la acción normal de la escuela contemporánea. Sin embargo, con la innovación siempre existe una gran dificultad advertida por el pedagogo checo Comenius en el siglo XVII: *“antes que una innovación sorprendente se produzca, las gentes no pueden imaginarse que ésta pueda tener lugar, pero cuando ésta sucede, ellos se sorprenden del hecho que no pueda haber ocurrido antes”*. Sorprendentemente la innovación abre el futuro y rompe con el fatalismo del pasado y el presente a pesar de que surge como un secreto donde el pasado impidió su nacimiento. No obstante, las innovaciones suelen ir acompañadas de la incredulidad institucional cuya dinámica casi siempre cae en el conservadurismo. No olvidemos que el Rey Hierón se reía de Arquímedes cuando le dijo que él podía mover un barco que cien hombres no podrían.

Formar maestros para democratizar las sociedades por medio de hacer del acto de pensar un medio necesario y radical

La democratización de la educación es uno de los desafíos actuales más importantes para el mundo. En sentido estricto, el mayor reto que tenemos los maestros hoy en día es la democratización de la escuela. Frente a esto tenemos dos retos; uno, debemos diseñar escuelas donde todos puedan ingresar; y otro, al mismo tiempo estamos obligados a ser exigentes en ella. La democracia no puede estar peleada con la exigencia, o la meritocracia no es antagonista de la democracia siempre que la primera no forme una élite y solo sea entendida como esfuerzo. Requerimos de los mejores docentes para que la democracia no caiga en la masificación de la mediocridad y a esto le llamamos “mejor”. Luego, la democracia solo puede estar acompañada de exigencias para la formación del mejor cuerpo docente.

La democracia requiere de ciudadanos que piensen el mundo. Para lograr el equilibrio entre la exigencia y la democracia debemos evitar que a la escuela solo ingresen quienes no necesitan educación. La escuela de la exclusión pertenece a la escuela de la Economía del Mercado. Por lo tanto, la escolaridad debe ser universal y obligatoria y en estos ámbitos no se debe recusar a nadie. La apuesta más auténtica de los pedagogos

es por quienes no tienen educación, por quienes son dejados fuera de la escuela, aquellos que fueron desde siempre excluidos porque la sociedad los declaró *in-educables*, pues tal como señala el texto de los niños de Barbiana, la escuela se comporta como un hospital que cura a los que tienen buena salud, y coloca fuera a los enfermos. Así, la escuela que excluye lo que hace es preparar bombas de tiempo.

La educación para la democracia exige que los maestros seamos *pastores de culturas* y desde este lugar de responsabilidad, generar espacios educativos y didácticos para unir. En un mundo en el que los conocimientos se multiplican al infinito, es importante escoger cuáles de los conocimientos deben estar en el aula con el fin de salir de la dispersión demente a la que nos enfrentamos permanentemente. Sabemos que en la música nos podemos encontrar con nuestras emociones de amor, alegría, tristeza, euforia, nostalgia y dolor. La investigación y el placer de analizar un conjunto de problemas donde las disciplinas sean los vehículos para encontrar respuestas, es un lugar ideal de unión. Pero, más allá de la música y de la investigación está la transformación del mundo. Hacer de la educación un lugar para la transformación de la sociedad es abrir un espacio para que la educación libere y nos una. Dicha transformación la tenemos que hacer más allá de las culturas porque sabemos que, a pesar de que nos reconozcamos dentro de una cultura específica, toda cultura contiene zonas oscuras, límites para construir un estatuto de humanidad sin exclusiones, racismos o discriminaciones, por lo tanto, la crítica y la autocrítica son los vehículos para lograr ir más allá de los límites que la definición occidental de humanidad ha sido y viene siendo impuesta.

Por último, uno de los mayores desafíos de una educación para la democracia es la apuesta por pensar y para pensar en tiempos de democracia, requerimos escapar a la condena de la posmodernidad. Ella sospechó de la razón, sin embargo debemos preguntarnos ¿Qué importancia tiene pensar en la educación? Sin duda, los maestros debemos usar la razón para deliberar, para entrar en comunicación con los estudiantes. Pero no basta con afirmar nuestro compromiso con la racionalidad. La razón del aula debe ser proba, es decir, la razón debe ceñirse a la ética y no la ética a la razón.

Requerimos que los maestros hagan uso de una *razón proba*, como la define Meirieu, lo cual significa que no usemos una razón para manipular, ni para engañar y menos para imponernos sobre los otros como si fuera un principio de superioridad. Tampoco es una razón en relación con la institucionalidad o basada en el principio de autoridad. No tenemos la razón porque somos maestros, tampoco porque nos hemos formado y tenemos un título, la razón no se tiene, es un medio y como medio está sujeta a la verificación de la ética, sin abandonar, por supuesto, su exigencia epistemológica. Algunos principios de la razón propuestos por Meirieu son los siguientes:

El primer principio es no-infalibilidad: el maestro no tiene la razón y los demás están equivocados, la razón no la tiene el más fuerte, la razón no pertenece a quien más grita, o a los blancos y hombres occidentales. Todos nos podemos equivocar, también los maestros; todos podemos caer en cegueras, errores e ilusiones, así, nadie está exento de equivocarse. Los maestros debemos usar este principio para situar la razón como medio. Luego, si los maestros nos podemos equivocar cualquiera de nuestros argumentos debe estar sometido a la crítica y a la autocrítica.

El segundo principio es no-oportunismo: sí la razón la usamos los maestros para manipular, o para pasar por encima de otros, entonces el acto de pensar no es racional. No podemos autodenominarnos racionales si lo que hacemos es para buscar provecho personal, o para ganar un juicio injusto, o para imponer nuestros argumentos.

El tercer principio es la imparcialidad: los maestros no podemos privilegiar a alguien en el aula, o porque hace todo lo que le digamos, o porque es dócil, o porque es del mismo país, o del mismo género, o porque lo consideramos víctima. Con la razón no podemos favorecer a un determinado grupo o personas. La razón debe buscar la imparcialidad, a pesar de advertir que toda observación involucra al observador. No le damos la razón a alguien por ser blanco, o porque somos eurocéntricos, o por ser indígena, o por ser mujer o por ser afro-descendiente. La razón depende de las argumentaciones razonables y sensatas.

El cuarto principio es la equidad: siempre hay argumentos que no son escuchados porque existen prejuicios que los dejan en segundo plano o los convierten en errados o invisibles. Debemos ser equitativos.

Los argumentos de los débiles, extranjeros, pobres, discriminados, explotados, colonizados, y de los aplastados por el capitalismo son también válidos.

TERCERO, VER LA ESCUELA DEL BUEN VIVIR COMO EL LUGAR DE TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La formación de maestros ha sido pensada y diseñada por la UNAE, pues es su misión impulsada para superar las deficiencias que tiene la educación ecuatoriana, las cuales se han reproducido desde siempre, y no es por los años de experiencia que estas desaparecen, más bien ellas se repiten regularmente. Pero también tales deficiencias provienen del contexto y de la historia de desigualdad, exclusión y pobreza de América Latina. No obstante, el principal alcance sobre la formación de formadores no se encuentra directamente en los mismos maestros, es la escuela el lugar central hacia el cual se dirige la formación de maestros.

Las Escuelas del Milenio, y del siglo XXI hacen parte del cambio en la educación inspirada en el Buen Vivir, sabiendo que la formación de maestros es la clave de dicha transformación. Hemos construido una excelente infraestructura pero todavía nos falta formar a los maestros que necesita el siglo XXI. Siendo central el objetivo de la formación de maestros, otras variables son indispensables, además de la infraestructura, como buenos salarios, los cuales se han mejorado notablemente, el apoyo de las autoridades, políticas públicas adecuadas, etc.

La formación de maestros sería infructuosa sino pensáramos en la transformación de la escuela. Podemos formar excelentes maestros pero sin escuelas pertinentes, los cambios no están garantizados. ¿En qué consiste el cambio de la educación a partir de la transformación de la escuela? La escuela es la célula más importante y central de cualquier sistema de educación, es también el lugar donde se refleja más la sociedad, pues sus problemas, aciertos y ambigüedades suelen recaer en ella, la mayoría de veces para ponerla en peligro de convertirla en anacrónica y algunas veces para obligarla a repensarse. En efecto, el desafío mayor de la escuela es que ella misma sea un laboratorio para la construcción de la nueva sociedad, no obstante, sus movimientos cotidianos obedecen a la necesidad de crear respuestas inmediatas, y la mayoría de las veces la escuela suele continuar como si afuera no ocurriera nada.

En tanto que parte del sistema, la escuela está compuesta por múltiples, diversos y heterogéneos componentes, los cuales interactúan con otros sistemas como el contexto, las culturas, las asociaciones de padres de familia, entre otros, los cuales dependen de otros sistemas como las direcciones de distritos o circuitos que dependen de los ministerios de educación, las políticas del Estado, las leyes, las normativas, etc. El sistema-escuela interactúa con otros sistemas que dependen del capitalismo y la sociedad. El bullying, la anorexia, el consumismo, la individualización, el Facebook, el Twitter, Instagram, son algunas de estas nuevas formas en las que encontramos a los estudiantes -adolescentes dentro del mundo contemporáneo. Luego, la escuela no es una máquina, no funciona de tal manera, tampoco es una isla. Nos equivocamos cuando suponemos que las órdenes de los jefes son obedecidas ciegamente por los subalternos, o cuando consideramos que en la escuela sólo sucede aquello que nosotros queremos que ocurra.

La escuela es el primer lugar de educación formal, pues existen diversas formas de educación, algunas de modalidad informal se sitúan fuera de la escuela. La formalidad de la escuela nunca ha podido hacer desaparecer las modalidades informales de la educación, pues pocas veces ha intentado acercarse a éstas para comprender por qué las sociedades las requieren. Uno de los mayores desafíos actuales de la educación formal es usar los medios y las estrategias de la informalidad para educar, lo cual será un reto en los próximos años, dada la impresionante demanda que tiene la educación al mismo tiempo que crece la deserción estudiantil. En otras palabras, la educación informal seguirá creciendo de forma proporcional al ingreso en la educación formal.

La coherencia nos hace fuertes, por tal motivo los maestros que formamos en la perspectiva del Buen Vivir, requieren escuelas del Buen Vivir. Pero ¿Qué es diseñar una Escuela del Buen Vivir? La Escuela del Buen Vivir procura *la unidad en la diversidad*. De hecho la escuela junta personas diversas y pueblos diferentes. Por ejemplo, en la Amazonía están seis nacionalidades indígenas con seis lenguas diversas, migrantes lojanos que vinieron por la sequía del siglo pasado, lo mismo miles de migrantes manabitas atraídos por el petróleo y también miles de colombianos desplazados por la violencia. La diversidad es también biológica y geográfica pues dentro de su territorio está una de las reservas de biodiversidad más importantes del mundo, *el Yasuní*. Sin embargo, a pesar de la diversidad y las diferencias, el sentido profundo de la

escuela es lo común. No se trata de hacer escuelas diversas sino de hacer escuelas comunes con personas diversas por medio de conocimientos, valores, técnicas, saberes y ciencias. Así, la diversidad no es para edificar escuelas a la medida de cada diversidad, sino para que las diversidades se puedan recrear en lo común y lo común sea la mejor manera de fortalecer las diversidades.

La Escuela del Buen Vivir no es un lugar de verdades dogmáticas. El hecho de ser el lugar de lo común implica tener pocas reglas, primordialmente aquellas que hacen parte de la libertad y la seguridad de los estudiantes. La Escuela del Buen Vivir está regida por la ley fundadora que prohíbe todo tipo de violencia, en consecuencia, en ella estamos obligados a negociar, discutir, argumentar y debatir. No se trata de que las diferencias desaparezcan, pues lo común solo es posible donde existe la diversidad. Pero debido al hecho de que somos diversos, tenemos que negociar para que un grupo o una cultura no se impongan sobre las otras. Discutimos en la escuela común porque todas las culturas contienen elementos tóxicos que impiden la interculturalidad e inhiben el paso hacia la definición de lo común. Si no aprendemos a argumentar se impone el argumento de la fuerza sobre la fuerza de la argumentación y si aquello que entendemos por común elimina la diversidad, en realidad estamos en el ámbito de la homogeneización.

La Escuela del Buen Vivir está proyectada hacia la sociedad, pues la escuela no es una familia. En la escuela se aprende la relación con los otros, las otras y lo otro sin tener que recurrir a la autoridad familiar. En la Escuela la palabra de cada uno debe estar examinada en relación con la verdad y no en función del estatuto de aquel que lo enuncia, pues en la familia se reproducen las jerarquías y en la Escuela se aprende la igualdad y la equidad.

El déficit democrático es un déficit de la escuela, por lo tanto, es por la Escuela del Buen Vivir por donde debemos iniciar. De ahí que el trabajo de los maestros tenga una incidencia directa sobre la vida social y política de un país. El amor por la lectura, la escritura, la pasión por la ciencia no debe diferir de la pasión por las artes y del compromiso social. Tomar en cuenta los problemas dentro de una perspectiva académica, científica y pedagógica es una cuestión vital. Debemos ser coherentes con los fundamentos de la educación y hacer de la Escuela un lugar donde

se reflexionen las necesidades sociales. No se trata de ir más allá, porque no es bueno para la Escuela desconocer los desafíos contemporáneos de la sociedad.

La Escuela del Buen Vivir es una escuela de calidad en un sentido radicalmente nuevo y articulado con la humanidad. El Buen Vivir educativo implica aprender los conocimientos científicos, hacer posible el diálogo de saberes, y las artes, el devenir en el lugar donde nos encontramos desde y con nuestras diversidades. No hay Buen Vivir sin democracia y en la escuela democrática nadie queda fuera ni en el inicio, y menos en el devenir de los respectivos estudios. La Escuela de calidad para el Buen Vivir es el lugar donde no quedan fuera las mujeres, las diversidades sexuales, las personas con discapacidad, los indígenas y los afro-ecuatorianos. Construir la democracia en la escuela es incluir y garantizar la finalización de los estudios de todos los futuros ciudadanos.

Antes, la pluralidad fue un obstáculo para la construcción del Estado - Nación, hoy es un valor. El pluralismo ha creado situaciones complejas en todos los países, fruto de ello es el miedo que se sobrepone a la acogida al diferente. El miedo emerge hoy en día como la forma específica de la política mundial. La Escuela del Buen Vivir propone la interculturalidad como la forma privilegiada de relacionarnos con el otro, la otra y lo otro sin posturas de superioridad, sin miedos, abiertos a lo indecible. Se trata de una interculturalidad que puede imaginar una educación sin fronteras, ni límites, donde todos los conocimientos y las experiencias puedan ser conocidos y experimentados por quienes así lo deseen. Para hacer factible la interculturalidad debemos escapar del acto educativo que confundió la educación con llenar la cabeza, en lugar de una cabeza bien puesta como lo sugirió Montaigne.

La cabeza bien puesta de la Educación para el Buen Vivir es una obligación ahora, que por primera vez en la historia del mundo, los conocimientos van más rápido que la duración de una generación. La distancia existente entre el pasado y el futuro es cada vez más grande, así lo afirmó Kafka. Nuestra herencia ya no tiene ningún testamento, por la rapidez con la que suceden las cosas. Antes podíamos citar una cultura común entre los jóvenes y los adultos, esto ya no puede sostenerse

más. La filiación genealógica se rompió, motivo por el cual los jóvenes rechazan toda transmisión autoritaria, pues ellos ahora se creen capaces de decidir sobre su propia vida.

La Educación en el marco del Buen Vivir no es el fortalecimiento de las comunidades o las etnias. El rompimiento de las relaciones sociales hace que hoy las juventudes tiendan a desaparecer en su nicho. Cada uno quiere abandonarse a su grupo funcional. La multiplicación de comunidades y tribus, coloca en peligro la conformación de la sociedad. La diferencia entre comunidad y sociedad es que las comunidades unen a las personas por afinidades, mientras que las sociedades unen a las personas en las diferencias por lo que siempre es necesario buscar lo común, por lo tanto, nunca socializaremos multiplicando las comunidades. En las comunidades estamos juntos por temas afectivos, en la sociedad y sus instituciones se instaura el derecho a hacer posible la diversidad, además, las instituciones contienen garantías elementales de respeto, y condiciones de posibilidad para la vida y el desarrollo integral de cada uno.

En todas las sociedades se recrean particularismos en todas sus formas y manifestaciones. La Escuela del Buen Vivir no fue creada para luchar contra tales particularismos, o aplastar a las culturas locales. La Escuela del Buen Vivir tiene la misión de construir universales a partir del fortalecimiento de la vida en todas sus formas, en consecuencia ella lucha pedagógicamente contra aquellos aspectos que dentro de cada cultura impiden o destruyen la vida de los otros y las otras y lo otro. Dichos universales buscan sostener la igualdad, por ello rechaza las corporaciones para afirmar el valor de los pueblos, critica a la familia para evitar la jerarquía de los apellidos, y se posiciona contra la desigualdad de las condiciones de aprendizaje creadas por el elitismo, para dar a todos las mismas posibilidades y condiciones.

Por último, la Escuela del Buen Vivir no ofrece servicios, ella es una institución que garantiza derechos. Por consiguiente, ella se opone a la reproducción de los intereses individuales, pues la escuela es un asunto público. En tal sentido, es importante no caer en la trampa de la privatización. En consecuencia, la escuela no se mide por la satisfacción de los clientes, la escuela pública se instituye para garantizar el derecho a la educación de todos y todas, y sobre todo el derecho de los más pobres y excluidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aglieta, M. et Rébérioux A. (2004). *Dérives du Capitalisme Financier*, Paris: Albin Michel.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*, Madrid: UCM editorial complutense.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, México: Editores Siglo XXI, segunda edición.
- Gauchet, M. (2004). *Un monde désenchanté*, Paris: Les editions de l'atelier.
- Meirieu, P. (2015). *Ou vont les pedagoges*, Paris: ESF editeurs.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós.
- Poual, J., Snadkuhler, H., et Triki, F. (2010). *Justice, droit et Justification, perspectives transculturelles*, Frankfurt: Peter Lang.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'Éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Stiegler, B. (2005). *La catastrophe du sensible*, Paris: Galilée.
- Sosa, J. (1937). *La vida de un maestro*, Uruguay: Ediciones Trilce.



IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA AMAZONÍA

Maribel Sarmiento. PhD.
Coordinadora UNAE Amazonía
maribel.sarmiento@unae.edu.ec

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación del talento humano en la actualidad es tema de preocupación y ocupación a nivel mundial, de la educación en sentido general, y de la Educación Superior en sentido particular. El Ecuador no puede quedar soslayado de esta situación, es por ello que en la Constitución de la República del Ecuador 2008 se garantiza la creación de la UNAE con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación.

El proceso de transformación universitaria que se vive actualmente en el Ecuador debe ser pensado desde un espectro más amplio en armonía con los cambios regionales y mundiales. Es por eso la importancia de propiciar una reflexión en cuanto a la urgencia del cambio universitario en el marco de este momento histórico. Más aún si se trata de la universidad encargada de formar a los futuros docentes, profesionalización, posgrados y la educación continua de los docentes en funciones.

En ese sentido se debe señalar que la recuperación del campo universitario busca el interés general como un espacio de encuentro común. Porque como lo menciona Ramírez, R. (2010) “la universidad en el Ecuador se constituyó como un espacio de reproducción de clases y de distinción social. Hoy por hoy, la universidad constituye un espacio en donde se tiene que dar un encuentro entre diferentes grupos sociales: entre grupos étnicos diversos, estratos económicos diferentes, territorios o regiones heterogéneas, y credos disímiles”. Propuestas que surgen

desde un Ecuador pluricultural y pluriétnico. La universidad en los últimos años se ha transformado de tal manera que es un espacio en el que se da un proceso de selección social. Para Ramírez, R. (2010) “El ingreso a la universidad estaba en función del precio que se podía y se estaba dispuesto a pagar, no necesariamente por la formación, sino por acceder a las clases dominantes y a relaciones sociales que de este acceso se desprenden”. Esto se ha exacerbado como consecuencia de la expansión de centros universitarios privados de corte empresarial, de garaje y con el sistema de arancelamiento que estuvo vigente en las universidades públicas hasta antes de la nueva Constitución de 2008.

Problemática que se profundiza si hablamos de la región amazónica ecuatoriana en general y en la provincia de Sucumbíos en particular. Zona que por la historia ha permanecido olvidada en cuanto a la oferta académica desde la Educación Superior. Por éstas y por otras razones, que en los próximos párrafos se detallarán, se hace urgente y necesaria la presencia de la UNAE en esta zona ideal que se consolida a inicios del 2016. La presencia de la UNAE en todo el país se fundamenta en la misma Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior.

Es así que en la Constitución, en la Transitoria Vigésima, se expresa: 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.

En el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, todas las instituciones de Educación Superior, así como sus carreras, programas y postgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de Educación Superior.

En el Art. 139 de la Constitución.- Articulación de carreras y programas pedagógicos: A fin de establecer integralidad entre el Sistema de Educación Superior y el sistema educativo nacional, los institutos superiores de pedagogía se articularán a la Universidad Nacional de Educación.

En igual sentido, institutos superiores de artes y los conservatorios superiores se articularán a la Universidad de las Artes.

En el Art. 163 de la Constitución.- Institutos Superiores Pedagógicos: Los institutos pedagógicos son instituciones dedicadas a la formación docente y a la investigación aplicada.

Los institutos pedagógicos se articularán académicamente a la Universidad Nacional de Educación "UNAE". Los institutos pedagógicos de carácter particular son establecimientos educativos con personería jurídica propia. Tienen capacidad de autogestión administrativa-financiera.

En la Ley Orgánica de Educación Superior, Disposición General Octava: De acuerdo con el inciso primero de la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución, La Universidad Nacional de Educación "UNAE", es una institución superior pública y será la encargada de la formación profesional a nivel nacional. Será partícipe de las rentas y asignaciones que el Estado destina a las instituciones del Sistema Educativo Superior.

Fundamento legal que avala la presencia de la UNAE en la provincia de Sucumbíos. Para lograr explicar de manera lógica y sistemática el proceso que se ha llevado a efecto para cumplir con este articulado mandatorio, se abordará como epígrafes los siguientes: Presencia de la Educación Superior en Sucumbíos, la implementación de la UNAE en la provincia de Sucumbíos: retos y reflexiones, estado actual y proyección de la oferta académica, y conclusiones. Se invita a dar un recorrido a la historia escrita por la UNAE en la Amazonía como un hito histórico.

PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SUCUMBÍOS

Para abordar la presencia de la Educación Superior en la provincia de Sucumbíos es importante transitar en primer lugar por la definición de Educación Superior, para que en segundo lugar se pueda develar varias características que la hacen una provincia del Ecuador muy particular, y esas particularidades darán las pautas para comprender la urgencia e importancia de la presencia de la Universidad Nacional de Educación en esa región.

Es así que se iniciará definiendo qué es Educación Superior. En cualquier sociedad encontraremos que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual, de aquí que para Burton, C. (1991) “las sustancias de la Educación Superior son totalmente distintas de las que se encuentran en las organizaciones industriales, las oficinas gubernamentales y las diversas agencias civiles de carácter no lucrativo. No es que la Educación Superior sea singular en todos sus aspectos; de hecho, otros sectores se asemejan cada vez más a ella en tanto se fundamentan en el conocimiento, la ciencia y las profesiones”. No obstante, las actividades académicas revisten rasgos específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo y les crean problemas peculiares de comportamiento y de poder.

Para el Observatorio de Educación Superior en España (2016) los términos Educación Superior, enseñanza superior, estudios superiores, educación profesional y educación terciaria aluden a la última etapa del proceso de aprendizaje académico, es decir, a todas las trayectorias formativas post-secundarias que cada país contempla en su sistema. Se imparte en las universidades, en las academias superiores o en las instituciones de formación profesional, entre otros.

En conclusión se puede decir que la Educación Superior se realiza en el ámbito universitario y tiene una duración y estructura particular y variable en función de la legislación de cada país.

A continuación se describen varias características particulares de la provincia de Sucumbíos, que la hacen una provincia del Ecuador muy particular. En primer lugar se iniciará caracterizando a la provincia de Sucumbíos, en segundo lugar se abordan las características por ser una provincia limítrofe, en tercer lugar la presencia de las fuerzas armadas, en cuarto lugar la presencia de las nacionalidades y en quinto lugar el tema educativo.

La Provincia de Sucumbíos es una de las 24 provincias que conforman la República del Ecuador, situada al norte del país, en la zona geográfica conocida como Región Amazónica, principalmente en los flancos externos de la cordillera occidental en el oeste y la extensa llanura amazónica al este. Su capital administrativa es la ciudad de Nueva Loja, la cual además es su urbe más grande y poblada. Ocupa un territorio de unos 18.612 km², siendo la cuarta provincia del país por

extensión, detrás de Pastaza, Morona Santiago y Orellana. Limita al sur con Napo y Orellana, por el occidente con Carchi, Imbabura y Pichincha, al este con el departamento de Loreto perteneciente al Perú y por el norte con los departamentos de Nariño y Putumayo, pertenecientes a Colombia.

En el territorio sucumbiense habitan 176.472 personas, según el último censo nacional (2010). La provincia de Sucumbíos es la décima séptima provincia más poblada del país y la más poblada de la Amazonía. Está constituida por 7 cantones, Lago Agrio, Shushufindi, Gonzalo Pizarro, Putumayo, Cascales, Sucumbíos y Cuyabeno. Según el último ordenamiento territorial, pertenecerá a una región comprendida también por las provincias de Imbabura, Esmeraldas y Carchi, oficialmente constituida como la mancomunidad del Norte.

La SENPLADES 2015 menciona que “el Buen Vivir se planifica, no se improvisa y la respuesta de Ecuador al reto de conseguirlo, se materializa en el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa y concretamente en sus instrumentos”. Los mismos aportan al desarrollo integral, contemplando el crecimiento en los ámbitos económicos y socioculturales, a través de la correcta localización de sus actividades y permitiendo así reducir los desequilibrios territoriales existentes. La planificación está ligada a la escala y características particulares del territorio que se busca desarrollar y ordenar, producto de ello los instrumentos resultan variados y sus contenidos y alcances se ajustan a las realidades existentes y deseadas. En este contexto las presentes Agendas Zonales se adaptan a las zonas administrativas de planificación del país es así que la provincia de Sucumbíos ante esta planificación territorial. Pertenecer a la Zona 1 con las provincias de Esmeraldas, Carchi e Imbabura.

Es importante hacer un abordaje sobre la pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI) considera cinco dimensiones para su medición (Senplades, 2009): características físicas de la vivienda (material de paredes y piso); disponibilidad de servicios básicos de la vivienda (abastecimiento de agua y sistema de eliminación de excrementos); asistencia de los niños en edad escolar a un establecimiento educativo; dependencia económica del hogar (escolaridad de la jefatura de hogar y miembros del hogar ocupados); y hacinamiento (miembros del hogar por dormitorio). El promedio nacional del indicador de NBI tiene un

valor de 60,1% y el promedio de la zona se encuentra casi nueve puntos porcentuales por encima de dicho valor. Los distritos Rioverde, Eloy Alfaro, Cuyabeno-Putumayo, Quinindé, Shushufindi, Muisne-Atacames, Lago Agrio, San Lorenzo y Cascales-Gonzalo Pizarro-Sucumbíos tienen los valores más altos aunque corresponden a valores mayores al 85% y son aquellos donde la intervención se debe hacer de manera emergente. Al analizar el indicador del sector rural se observa que los 16 distritos de la zona superan el 78,8% de déficit por necesidades básicas insatisfechas. Uno de los indicadores que permitirá monitorear el objetivo 2 que propone auspiciar la igualdad y cohesión, la inclusión y la equidad social es la pobreza por NBI (% de personas), en los datos provinciales generados a través de la ENEMDU en el 2014 se puede observar que las provincias más pobres son Sucumbíos y Esmeraldas, con 59, y 54,8% manteniéndose por encima del promedio zonal que es de 42,1%, mientras Imbabura y Carchi presentan valores menores de 23,9 y 25,1% respectivamente.

En cuanto a la vivienda déficit cuantitativo y cualitativo el mayor déficit habitacional cualitativo se encuentra en los distritos de Rioverde, Cuyabeno-Putumayo, San Lorenzo, Shushufindi, Eloy Alfaro, Quinindé y Lago Agrio. Todos los distritos de las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos tienen problemas críticos en cuanto a calidad de la vivienda urbana, pues poseen un déficit habitacional comprendido entre el 40 y 50%, frente al zonal que es del 37.1% y el nacional que llega al 11.3 %. Déficit habitacional cuantitativo Para la evaluación y seguimiento del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, se toma en cuenta el déficit cuantitativo de la vivienda, cuyo valor más alto se encuentra en la provincia de Imbabura con el 17,3%, mientras que Sucumbíos presenta el valor más bajo (10%). La media zonal se halla en el 16,5% (INEC, 2014). El mayor déficit cuantitativo de vivienda para el 2010, en la Zona 1 Norte se encuentra en los distritos Espejo-Mira (38%) y Eloy Alfaro (34.1%), mientras que distritos que se encuentran con el menor déficit cuantitativo son Esmeraldas (18%), Ibarra-Pimampiro-Urcuquí (17.3 %) y San Pedro de Huaca - Tulcán (16.7 %). En cuanto a la tendencia los distritos que adolecen de una mayor carencia de vivienda propia son: San Pedro de Huaca-Tulcán (45.4%), Lago Agrio (42.3%), Ibarra-Pimampiro-Urcuquí (41.2%), Quinindé (38.9%) y Muisne-Atacames (38.5%). Los que se encuentran en mejor condición para este indicador son: Eloy Alfaro (23.5%), Cuyabeno - Putumayo (26.8%), Cascales - Gonzalo Pizarro - Sucumbíos (27.5%).

El hacinamiento de la Zona 1 según la ENEMDU para el 2014 se ubica en el 13,9% siendo las provincias de mayores valores Esmeraldas y Sucumbíos con el 18,7 y el 14,6% respectivamente seguidas de Imbabura con el 9,9% y Carchi con el 8,8%. Para el 2010 el hacinamiento más importante estaba entre el 20 y 30% de hogares que se encuentran en los distritos de las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos manteniéndose la tendencia hasta la actualidad: Eloy Alfaro, Rioverde, Muisne-Atacames, San Lorenzo, Cuyabeno-Putumayo, Quinindé y Shushufindi.

En cuanto a la telefonía la cobertura en el servicio de telefonía fija en el área urbana de la Zona 1 Norte es de 43,1%, valor mayor que la media nacional de 42,4%. En el sector rural, la zona presenta valores menores a la media rural nacional con el 14.1 y 17.2% respectivamente. En la parte urbana, los distritos Rioverde (18.9%) y Cuyabeno-Putumayo (21.4%) presentan las peores condiciones; mientras que, en el área rural, se repite el distrito Cuyabeno-Putumayo (1,4%) y Shushufindi (4,6%).

En cuanto a la energía eléctrica las viviendas que disponen de menor cobertura de energía eléctrica por red pública se encuentran de forma más acentuada en los distritos de Cuyabeno-Putumayo (67,6%), Rioverde (72,3%) y Eloy Alfaro (75,5%). El promedio zonal de cobertura de este servicio es del 90,9%, el cual es inferior al nacional que alcanza el 93,2%. Lo que respecta a la educación-escolaridad el indicador relacionado con años de escolaridad promedio, muestra que los niveles son bajos, especialmente de la población rural, que alcanza un promedio de 6,6 años de estudio en la población mayor a 24 años en el 2010, lo que indica que el promedio de la población todavía no logra terminar el ciclo de educación general básica. A nivel provincial es Sucumbíos la que presenta el mayor promedio con 7,5 años, mientras la que presenta menor promedio es Imbabura con 6 años. Por otro lado, el promedio zonal de los años de escolaridad de la población de más de 24 años de edad en el sector urbano es de 10,3 años de estudio, y se encuentra por debajo del promedio nacional que es de 10,9 años, donde Imbabura es la que presenta el mayor promedio con 10,5 años y la que presenta el menor promedio es Sucumbíos con 9,7 años.

Es importante también abordar las tasas netas de asistencia a la Educación General Básica ya que el país registra un importante crecimiento en la tasa neta de asistencia a educación general básica, pues el 92,5% de la población asistió a un establecimiento educativo.

La Zona 1 Norte registra un porcentaje del 90,9% y permanece por debajo del promedio nacional. Los distritos que se encuentran en mejores condiciones en Educación General Básica son Ibarra, Pimampiro-San Miguel de Urququí (93,5%), Espejo-Mira (93,4%). Por otro lado, los distritos que necesitan urgente atención son San Lorenzo (85,56%) y Rioverde (82,23%).

El Plan Nacional del Buen Vivir presenta dos indicadores a ser evaluados: la tasa neta de asistencia a educación general básica media - EGB (9 a 11 años) y la tasa neta de asistencia a educación general básica superior - EGB (12 a 14 años). Zona 1 - Norte 27. El primer indicador evidencia el mayor valor en la provincia de Imbabura con el 88,9 % y el menor valor en las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos 80,8 y 80,1 respectivamente con un promedio zonal de 83,3%. El segundo indicador presenta el valor más importante de asistencia del 83,8% en la provincia de Imbabura y el menor valor de 69,4% en la provincia de Esmeraldas con una media zonal de 74,9% (ENEMDU, 2014). En cuanto al bachillerato la tasa de asistencia a bachillerato es baja en los distritos de Rioverde (31,79%), San Lorenzo (34,47%) y Eloy Alfaro (34,71%) en Esmeraldas. También se evidencia problemas en Cuyabeno-Putumayo con 35,92% y Muisne Atacames (37,71%). Distritos que se encuentran con un promedio superior al nacional son San Pedro de Huaca-Tulcán (55,7%), Espejo-Mira (56,5%), Esmeraldas (56,9%) e Ibarra-Pimampiro-San Miguel de Urququí (58,9%). La tasa de personas entre 16 y 24 años con educación básica completa, en el análisis provincial nos muestra que la provincia del Carchi tiene el valor más alto, 80,5%; Imbabura, 79,8%; Sucumbíos, 75,4%; y Esmeraldas, 69,5%. El promedio zonal se encuentra en el 75,4%. El porcentaje de población de 18 a 24 años con bachillerato completo es mayor en la provincia del Carchi con el 62,6% seguido de Imbabura con el 61,9%, Sucumbíos con el 54,6% y Esmeraldas el porcentaje menor de la zona con 46,5%, alcanzando un promedio la zona de 54,7%. (ENEMDU, 2014).

En cuanto a los establecimientos educativos en la Zona 1 Norte existen un total de 2.932 establecimientos educativos que cubren todo el espectro de oferta educativa del territorio, los cuales son: de alfabetización, educación inicial y básica, bachillerato, entre otros. De estos, la gran mayoría son fiscales: 2.618; seguidos por los particulares y municipales, 170; y fisco misionales, 144 (AMIE 2013). Establecimientos con acceso a internet (META PNBV). El porcentaje de estudiantes

que utilizan Internet en establecimientos educativos tiene su valor más alto en la provincia del Carchi (53,9%), mientras que el valor más bajo se registra en la provincia de Esmeraldas con el 24,6%, por debajo del promedio de la zona, cuyo valor es de 30,0%. (INEC, 2014). En lo que se refiere al sector rural del país, los establecimientos educativos con acceso a Internet han crecido un 340% desde el 2009 hasta el 2013 (de 700 a 2 424 establecimientos). Mientras que en el sector urbano, el crecimiento ha sido de casi el 150% (de 3 310 a 5 127). La cobertura de Internet en el área urbana de la Zona 1 Norte es de 13%, valor menor que el 17,6% del promedio nacional. En el área rural de la zona la problemática se agrava, pues la cobertura de Internet es del 2,7%, valor menor que el 5% del promedio nacional. La totalidad de distritos de la Zona 1 Norte se encuentran en emergencia con respecto a este tema.

En cuanto al tema de natalidad la provincia con mayor tasa de natalidad es Sucumbíos, con 43,1 por cada mil nacidos vivos, seguido por Esmeraldas con 30,1; luego, Imbabura con 16,5; y Carchi con 7,9; considerando que la tasa nacional es de 20,9 por cada mil nacidos vivos (INEC 2010). También es importante mirar la tasa general de mortalidad, la tasa de mortalidad en la provincia de Imbabura es de 4,7 por cada mil habitantes y supera el promedio nacional de 4,1 por mil. El resto de provincias de la Zona 1 se encuentra debajo del indicador nacional para el 2012, siendo la provincia de Sucumbíos quien tiene la tasa más baja con 3 por mil habitantes.

La tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacidos vivos) La tasa de mortalidad infantil por cada mil nacidos vivos en el 2011 tiene sus valores más altos en las provincias de Carchi e Imbabura con cerca de 11 niños fallecidos por cada mil nacidos vivos. Estos valores están por encima de la media nacional que se ubica en 10 niños de cada mil, mientras que las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos presentan valores más bajos con 6,3 y 7,7 muertes de niños por cada mil nacidos vivos. (Anuario de Estadísticas Vitales, INEC, 2011). Zona 1 - Norte 29. Las causas al 2012, en la zona norte las principales causas de mortalidad son: las enfermedades de los sistemas circulatorio y respiratorio. Además, están los tumores, las dolencias endócrinas, nutricionales funcionales y metabólicas, estas últimas, excepto en la provincia de Sucumbíos. Cabe resaltar la presencia de tumores malignos de estómago, en la provincia del Carchi; las enfermedades infecciosas y parasitarias, en la provincia de Esmeraldas; y las digestivas, que son recurrentes en Sucumbíos. Si

se aborda la morbilidad de acuerdo con el perfil epidemiológico de la Zona 1 Norte, y según registros de las unidades operativas de salud, de enero a diciembre de 2012, se establece que dentro de la lista de las 10 causas de morbilidad (número de personas enfermas) se encuentran enfermedades que se transmiten por el agua y/o alimentos, como parasitosis y diarreas agudas que generaron más de cien mil consultas durante ese año, especialmente en las provincias de Esmeraldas (45%) y Sucumbíos (31%). Estos males son un problema de salud pública y las causas se relacionan con la deficitaria provisión de servicios básicos como agua segura para el consumo humano, sistema de eliminación de excrementos y de desechos, estas ineficiencias las sufren varios distritos de las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos. Por otro lado, están las prácticas alimentarias inadecuadas, la inobservancia de seguridad en la manipulación de los alimentos, tanto dentro la familia como en la venta al público (MSP, 2012).

La tasa de morbilidad general al 2012 tiene los mayores valores en las provincias de Imbabura (77,9%) y Carchi (61,9%). Mientras que los menores valores están en las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos (57,3 y 52,8%, respectivamente). En cuanto a la desnutrición y prevalencia desde el 2009 se ha venido implementando el programa Acción Nutrición hacia la Desnutrición Cero, con el propósito de mejorar la situación de salud y nutrición de la población, con énfasis en niños y niñas menores de 5 años (MSP, 2012). En lo que a desnutrición crónica se refiere, las carencias más importantes en los niños y niñas menores de 5 años con desnutrición crónica son de proteínas, hierro, vitamina A y zinc. La anemia por carencia de hierro en la alimentación de la población ecuatoriana bordea el 60% en menores de 2 años, y 44% en mujeres entre 15 y 49 años (MSP, 2012). La prevalencia de desnutrición crónica en niños y niñas menores de 2 años en las provincias con mayores índices de desnutrición según la ENSANUT al 2013 son Imbabura con el 38,4%, seguida de Carchi 33,8%; Esmeraldas, 22,3%; y Sucumbíos, 14,4%. El promedio de la zona es de 28,1%.

Otro dato importante que se debe considerar para luego hablar de educación es la clasificación de los pobladores por el grupo de edades considerando de 15 a 19 años 18.415, de 20 a 24 años 16.197, de 25 a 29 años 15.153, de 30 a 34 años 12.755, 35 a 39 años 11.285, 40 a 44 años 9.299.

En conclusión se puede manifestar que la provincia de Sucumbíos tiene problemas económicos, sociales, de salud y educativos muy sentidos, es así que lo demuestra el análisis estadístico realizado.

La provincia de Sucumbíos por ser una ciudad limítrofe le marcan otras características como el acoger a un gran flujo migratorio de la población desde refugiados hasta población que ha llegado en busca de mejores días mirándola como una provincia petrolera llena de oportunidades de trabajo. En cuanto al flujo migratorio en lo que respecta a refugiados, según la convención de Ginebra sobre el estatuto de los refugiados, de 1951, y, en su protocolo de 1967 (artículo 1 y 2) y la ampliación del concepto incluida en la declaración de Cartagena sobre refugiados y personas desplazadas por la violencia de 1984. Acogiendo a todas aquellas personas que han debido desplazarse por causas asociadas con la violencia, independientemente del estatus legal que tengan en el país receptor. En el Ecuador, y según datos de la ACNUR, hasta junio del 2.010 se han reconocido a 52.000 personas refugiadas, 60% de ellos viven en áreas urbanas, y la mayoría restante 40% viven cerca de la frontera, o en el mismo cordón fronterizo.

Del análisis estadístico se concluye que en la provincia de Sucumbíos, en el Cantón Lago Agrio se da el más alto índice de personas solicitantes de refugios con 19.981 entre varones, mujeres y niños; en segundo lugar el cantón Putumayo con 1.925 personas y por último el cantón Shushufindi con 1.242. En la actualidad, después de Pichincha (Quito), Sucumbíos es la Provincia que mayor número de refugiados y refugiadas acoge, los datos tomados anteriormente son del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial 2011-2020 Sucumbíos. La frontera norte de la Provincia, que limita con el departamento colombiano de Putumayo, alberga a 43 comunidades localizadas en las orillas de los ríos San Miguel y Putumayo. Está remota por lo que es de difícil acceso, se puede ingresar generalmente sólo por vía fluvial, adolece de una reducida presencia del Estado y un muy limitado desarrollo socioeconómico. El acceso a servicios públicos, como la salud, la educación, servicios de agua y saneamiento, es muy limitado, y el impacto del conflicto en el vecino país pone en riesgo la integridad de dichas comunidades. Dada la dinámica de desplazamiento forzado desde los departamentos vecinos, el 60% de la población en promedio son refugiados-as.

Para un enfoque más preciso se puede manifestar que en la Zona 1 se encuentran 28.546 refugiados, que representan aproximadamente un 48% del total de refugiados en el país. Sucumbíos tiene mayor presencia de refugiados con el 46%; seguido de Esmeraldas con el 21% presente en 22 comunidades de los cantones de San Lorenzo y Eloy Alfaro. En la provincia del Carchi se ubican en los cantones de Montúfar y Bolívar con un 18%; y en Imbabura con un 15% (ACNUR, 2012). Con respecto al asilo, se tienen 8.970 solicitantes. Aproximadamente, 1.300 personas ingresan al mes por la frontera norte y de ellos el 60% son mujeres, niños y niñas. En la provincia de Imbabura se desarrollan mesas de movilidad humana con instituciones locales y la sociedad civil, con el fin de coordinar acciones de protección e integración a favor de las personas en condición de movilidad, incluyendo refugiados (ACNUR, 2012). La movilidad en la frontera colombo ecuatoriana es amplia. El paso sobre el río San Miguel y el corredor económico Bogotá-Lago Agrio-Puerto Providencia Manaos son proyectos que buscan beneficiar a los habitantes de la frontera entre Ecuador y Colombia, mediante la apertura de oportunidades de empleo directo e indirecto y exportación e importación de productos que robustezcan las capacidades de las empresas de transporte, turismo y comercio.

Otro elemento a considerarse es que la provincia de Sucumbíos en la década de los años cuarenta era muy poco conocida. La realidad geográfica y social del oriente ecuatoriano era el mito al que se refirió Don Galo Plaza Lazo, es decir una tierra desconocida y misteriosa, ya que no existían caminos de penetración, solamente la vía Pún-Aguarico que apenas llegaba al río Chingual. Gracias al empuje de la Misión Carmelita un pequeño puente señalaba y separaba las jurisdicciones de Carchi y Sucumbíos. En la era del petróleo se potencia la infraestructura vial construida por la Texaco-Gulf donde se inicia el proceso de colonización de las selvas vírgenes del nororiente. Los colonizadores sumaron la fuerza de sus músculos y sus inteligencias como las mejores herramientas para forjar su futuro y el de sus hijos y hoy vemos como las nuevas generaciones se han empoderado y están tomando la posta para mantener la lucha de los ancestros y lograr el desarrollo de la provincia como era el sueño. La colonización que inicia en el año de 1944, tuvo algunos actores protagónicos entre ellos Don Jorge Añazco y un grupo de lojanos que movidos por la sequía que se generó en ese año en la provincia de Loja les obligó a buscar mejores días en otras tierras, llegando a la quinta provincia amazónica Sucumbíos que

hasta entonces pertenecía a la provincia del Napo. A ellos se sumaron habitantes de otras provincias como Bolívar, Manabí, Imbabura y luego se suman personas de las otras provincias del país. Formando un corolario de habitantes de todas las provincias del país, aspecto que le da una singular particularidad.

Aspecto fundamental es también la evolución del contexto desde 2008 y hasta 2010, permite observar una creciente presencia de actores del estado en la frontera, en especial fuerzas regulares del ejército. Ello ha generado una presión mayor sobre la población civil, que permanece en una zona militarizada, con alta presencia de otros actores armados y donde, no obstante, las instituciones civiles del Estado siguen siendo muy débiles.

La presencia, en la provincia, de las nacionalidades: Siekopai, Shuar, Kichwa, Cofán, Siona, Awa y el pueblo Afro, es un aspecto importantísimo, formando parte del ecosistema necesario para el equilibrio ambiental del planeta. Es necesario articular los territorios y los saberes ancestrales, es decir, entender los patrimonios como culturas vivas en los territorios atávicos de la Amazonía del Ecuador, convirtiéndose en un objetivo educativo para el rescate de los conocimientos ancestrales, garantizados en la Constitución, que nos permitirán concretar el Sumak Kausay.

Mencionando la interculturalidad en el tema de autoidentificación étnica, en la zona se evidencia una mayor presencia del pueblo mestizo con el 60,5%, seguido del pueblo afroecuatoriano 22%; los pueblos y nacionalidades indígenas, 11,9%; blanco, 4,2%; y montubio, 1,2%. La provincia con el mayor porcentaje de población afroecuatoriana es Esmeraldas alrededor 49% mientras que Imbabura es la que cuenta con mayor población autoidentificada como indígena con un estimado del 27%.

Con respecto a los pueblos y nacionalidades el pueblo afroecuatoriano se encuentra asentado principalmente en la parte norte de la provincia de Esmeraldas, donde hay una mayor presencia de esta población con el 46,5%. También se ubican en las provincias de Imbabura con el 5,4% (valle del Chota y Salinas), Carchi (6,4%), en Sucumbíos habitan en las zonas urbanas especialmente en los cantones de Lago Agrio y Shushufindi 5,9%. En el caso de las nacionalidades indígenas Chachi, Awá y Épera, sus asentamientos están en la provincia de

Esmeraldas. En Sucumbíos se encuentran Kichwa Amazónico, A'í (Cofán). Esta nacionalidad actualmente se autodefine como NOA'IKE (Nacionalidad Originaria A'í Cofán del Ecuador), Siona, Secoya, Shuar. En Imbabura están los pueblos de la nacionalidad kichwa: Otavalo, Kayambi, Karanqui, Natabuela; y en Carchi, los Awá y Pasto. Cabe destacar la particularidad de que en su mayoría son pueblos indígenas transfronterizos.

En cuanto al tema educativo en la provincia de Sucumbíos desde el año 2007 la construcción de veinte aulas y aperturas de las escuelas en las zonas rurales más aisladas han permitido el acceso a la educación primaria a cientos de niños, sin embargo el desafío permanente para asegurar el acceso de material pedagógico adecuado y suficiente así como la preparación y educación continua de los docentes que asegure una educación básica de calidad. En los últimos años el Gobierno nacional ha construido Unidades Educativas del MILENIO y Comunidades del milenio con el ánimo de implementar una verdadera revolución educativa, es así que hasta la fecha se han inaugurado seis Unidades Educativas del Milenio. En el cantón Shushufindi en Pañacocha la Unidad Educativa del Milenio Pedro Vicente Maldonado; En el cantón Cuyabeno la Unidad Educativa del Milenio Cuyabeno; En el cantón Putumayo la Unidad Educativa del Milenio Putumayo; en el cantón Lago Agrio, en El Eno la Unidad Educativa del Milenio Hatun Sacha, en la cabecera provincial Nueva Loja la Unidad Educativa del Milenio Dr. Camilo Gallegos Domínguez; En el cantón Lumbaquei la Unidad Educativa del Milenio Lumbaquei. La provincia está dividida en cuatro distritos educativos: Lago Agrio, Cascales, Shushufindi y Putumayo, cuenta con una planta docente de 2.956 de quienes aproximadamente 1.300 docentes son bachilleres, técnicos o tecnológicos.

La geografía de la zona hace que el ingreso a las comunidades en donde se encuentran emplazadas algunas instituciones educativas, al estar estas a las riberas del río Napo, San Miguel, Putumayo y Aguarico, sean de difícil acceso ya que se requiere desplazarse mediante transporte fluvial, teniendo como principal inconveniente la difícil adquisición de combustible y aceites de ligar, en razón del estricto control de las fuerzas armadas por el contrabando que se provoca al país de Colombia. Existe también una escasez de servicios públicos.

En cuanto al tema de Educación Superior en el mes de septiembre de 2016 en la frontera norte se lanza la Red Binacional de Universidades. Crear una red binacional de universidades de Ecuador y Colombia es el objetivo académico del III Encuentro Internacional de Universidades, el 1 de septiembre se congregaron 30 instituciones de Educación Superior de los dos países, con acuerdos y resoluciones de mesas de trabajo y designación de la sede para el siguiente año.

La internacionalización de la Educación Superior en el Ecuador, importancia de las redes académicas en el desarrollo educativo, trazabilidad de la internacionalización y convergencia en desarrollo local, entre otros temas, fueron analizados en el evento. Además se firmó un convenio general de cooperación binacional de universidades de Ecuador y Colombia. Patricio Yépez, asesor de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Udual), sostuvo que se busca formar una red binacional para el desarrollo de programas tecnológicos, investigación, académicos, vinculación, seminarios, simposios, ponencias, movilidad docente y estudiantil. En este organismo se tiene 250 universidades afiliadas y lo importante es sumar más establecimientos de Educación Superior, agregó. En tanto que uno de los principales problemas que tienen las universidades es la limitación presupuestaria, pero que tienen fortalecimiento en los docentes, investigadores, estudiantes y administrativos que son la fuerza impulsora. De acuerdo a Marcelo Cevallos, presidente subrogante del Consejo de Educación Superior (CES), este tipo de eventos académicos permite intercambiar experiencias y sobre todo desencadenar nuevos procesos de integración y apoyo. Agregó que con el proceso de paz que se adelanta en Colombia, los lazos se puedan estrechar mucho más. Calificó de positiva la creación de una red binacional porque el conocimiento no puede ser aislado. "Tener una universidad en línea de frontera permite tener un enlace de entrada y salida en términos académicos", dijo Cevallos. Parte de los acuerdos de integración entre Ecuador y Colombia es un proceso de homologación de títulos y grados académicos que lo llevan adelante las cancillerías de ambos países.

Del encuentro universitario participan centros educativos superiores colombianos de los departamentos de Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Antioquia y Cundinamarca. Por Ecuador las universidades Central, Politécnica Nacional, Católica, Particular de Loja, Tecnológica Indoamericana, Estatal del Carchi, entre otras.

Las universidades que han hecho presencia en la provincia de Sucumbíos a lo largo de la historia han sido la Universidad Particular de Loja, Universidad Indoamérica, Universidad Tecnológica Equinoccial, Escuela Politécnica del Ejército, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Universidad Estatal Amazónica, Instituto Abogada Martha Bucaram de Roldós e Isteq-Godina. Como se puede apreciar únicamente la UEA y el Instituto Abogada Martha Bucaram de Roldós son públicas.

En cuanto a la asistencia a Educación Superior, tan solo el 16% de personas, en la zona, con edades comprendidas entre 18 a 24 años asiste a una institución de tercer nivel. Los distritos que muestran indicadores favorables son los que pertenecen a las provincias de Carchi e Imbabura, especialmente Ibarra – Pimampiro – Urcuquí (27,3%) y San Pedro de Huaca, Tulcán (22,2%). Circuitos críticos en donde hay que poner especial atención son Eloy Alfaro (3,03%), Rioverde (3,57%), Cuyabeno-Putumayo (3,59%), San Lorenzo (4,52%), Muisne, Atacames (6,29%), Shushufindi (6,3%), Quinindé (6,6%). La mayor tasa de acceso en Educación Superior, la ostenta la provincia de Esmeraldas con el 16,7% y la menor se encuentra en Sucumbíos con el 11,1%, el promedio zonal es de 15,2% (INEC, 2014). Con respecto al analfabetismo en este indicador, nueve de cada 100 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir. En el área urbana son cinco de cada 100 y en el área rural 14 de cada 100 personas. Persisten las brechas entre lo urbano y lo rural, los distritos en los que amerita una intervención de emergencia son Cotacachi, Eloy Alfaro y San Lorenzo. En cambio, los distritos que se encuentran en condiciones de mayor igualdad son San Pedro de Huaca - Tulcán y Lago Agrio. Las provincias con índice de analfabetismo, entre 15 y 49 años de edad, más alto es la provincia de Imbabura con 2,9%, seguido de la provincia de Esmeraldas con 2,8%, Sucumbíos 1,9% y Carchi 1,5%. (ENEMDU 2014).

Los aspectos mencionados anteriormente es necesarios saber ya que ellos nos dan las pautas para comprender la necesidad urgente de la presencia de la UNAE, mirándola como la Universidad Emblemática que genere igualdad y justicia social. A decir de Castellanos, R. (2016) "Convencidos de la trascendencia histórica y socio-política que conlleva la transformación del sistema educativo nacional ecuatoriano, el tema de la formación de los "formadores de ciudadanos", constituye el epicentro del debate científico-académico". Con el Gobierno de la revolución educativa y la voluntad política del Presidente constitucional de los

ecuatorianos, el Eco. Rafael Correa Delgado, se crea la Universidad Nacional de Educación, una de las cuatro universidades emblemáticas, cuya visión y misión se centran en el fortalecimiento de la formación del talento humano. Es así que a finales del 2015 tras llevarse a cabo sendas sesiones de diálogo y consenso entre la Comisión Gestora, liderada por el Dr. Freddy Álvarez, el Ministro Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, Eco. Andrés Araúz, el Ing. Yofre Poma, Gobernador de la provincia de Sucumbíos y las fuerzas vivas de la provincia, hacen posible que el sueño de rescatar la esperanza de educar a sus hijos en base al Modelo Pedagógico de la UNAE, dé nuevas pautas para lograr una educación única, innovadora, aplicada, incluyente, participativa, contextualizada, excelente, intercultural.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE SUCUMBÍOS: RETOS Y REFLEXIONES

No hay lucha que se persevere y no se alcance, la implementación de la UNAE en la provincia de Sucumbíos es un hecho histórico para la Amazonía ecuatoriana en donde se consolida el sueño que se mantuvo durante muchísimos años. Lucha por lograr la equidad y justicia social cuyo camino para lograr este objetivo es la educación. Un pueblo educado se convierte en el motor de desarrollo local, regional y nacional. Derecho que por la historia fue robado a los hijos de la quinta provincia amazónica.

Es así que tras recibir una gran responsabilidad, como es la implementación de la UNAE en la provincia de Sucumbíos, vista hoy como la Universidad en la Amazonía, por primera vez se pisaba el suelo sucumbiense; llevaba una maleta llena de incertidumbre, sin embargo fue recibida por la calidez de su gente, los más bonitos paisajes, en donde se puede admirar desde el más cálido amanecer hasta el arbol más imponente que anuncia que llegará la noche, su gastronomía, manifestación de la riqueza de su suelo, su diversidad cultural con raíces profundas enquistadas en el mismo corazón de las reservas naturales que hacen única a esta mágica provincia.

Acompañada de un equipo de reconocidos profesionales pero sobre todo de excelentes seres humanos se dio inicio a la proyección y ejecución de la propuesta, ha sido una tarea titánica por lo que se reconoce y se valora de sobremanera el fortalecimiento, el respaldo incondicional y confianza total de las autoridades que ejercen la rectoría de la política pública de la Educación Superior, de las autoridades locales, provinciales y educativas, funcionarios y trabajadores de la UNAE Matriz. La UNAE en la Amazonía rompe sus muros para dar un nuevo concepto de universidad, ya que desde la planificación estratégica se plantea recorrer en territorio de la provincia de Sucumbíos, logrando levantar un diagnóstico con información recogida de fuentes primarias, aplicando la metodología del trabajo por grupos focales, considerando a los Directores Distritales de Educación, representantes legales, estudiantes, docentes, directivos de las instituciones educativas, líderes y lideresas de las diferentes nacionalidades Cofán, Kichwa, Shuar, Siona, Siekopai, Awa y el pueblo Afro, es así que se recorre desde la Bonita en Sucumbíos Alto hasta Tres Fronteras en Putumayo.

Las funciones administrativas dan inicio en las oficinas emplazadas en el Centro de Atención Ciudadana, el equipo que da arranque a la gestión está conformado por el personal administrativo: un analista de comunicación, un administrador, una asistente administrativa, un conductor y la coordinadora del proceso. Desde el mes de abril de 2016 se integran tres docentes.

El equipo que da arranque a la gestión, en reunión de trabajo desarrollada el dieciocho de febrero de 2016, para lograr cumplir el objetivo de implementar la UNAE en la provincia de Sucumbíos, plantea cinco fases a cumplir: la primera de diagnóstico, la segunda de construcción del programa académico, la tercera de difusión e inscripción, la cuarta de ejecución y la quinta de evaluación.

En la primera fase, la de diagnóstico, se utiliza la metodología de los grupos focales. Para su selección se lleva a efecto un análisis en base a varios criterios de selección, se precisan los grupos focales que anteriormente ya se mencionaron. Entonces en base a un cronograma se inicia a cursar las convocatorias y se precisan las reuniones. Resultado de este diagnóstico se anota lo siguiente:

Aproximadamente 1.300 docentes en funciones, de un total de 2.956 son bachilleres, técnicos o tecnológicos.

Escaso acceso a actualización y capacitación de los docentes en funciones.

La falta de una universidad pública que oferte superación profesional docente en todo sentido.

La mayoría de los docentes no continúa formándose en su carrera profesional por la falta de una universidad en territorio.

El limitado acceso a internet.

Las características geográficas de la provincia de Sucumbíos.

Se identifican tres escenarios bien marcados: el primero en las cabeceras cantonales y en la cabecera provincial, lugares en donde se puede acceder con mayor facilidad a las TIC. El segundo en las periferias de los cantones y la cabecera provincial, lugares en donde se accede con cierta dificultad a las TIC. El tercero en las zonas más lejanas en donde se puede llegar únicamente por vía fluvial como son las zonas fronterizas y las zonas que se encuentran en las riberas de los ríos San Miguel, Putumayo, Aguarico y Napo, lugares en donde es imposible acceder a las TIC.

Inconsistente sistema de gestión educativa para el proceso formativo permanente.

Tendencias del sistema a capacitar y no formar a los docentes.

No se aplica en las aulas la teoría recibida en los escasos cursos de capacitación.

Limitada carga horaria de los escasos cursos de capacitación.

Difícil aceptación de un proceso de cambio.

Falta de cultura formativa permanente en los docentes.

Escasa actualización curricular.

Concluida la primera fase, se presentó un informe a las autoridades competentes de la UNAE y entre los aspectos fundamentales se recomienda la necesidad de implementar una oferta educativa que forme permanentemente a los docentes, mirada desde el Modelo Pedagógico de la UNAE.

Es así que se inicia con la segunda fase, que es la construcción del Programa de Educación Continua, diseñado por los docentes de UNAE en la Amazonía y retroalimentado por los expertos de UNAE Matriz. Es así que al estar listo el programa se inicia con la tercera fase que es la de difusión e inscripción, para dar cumplimiento a esta fase, se levanta desde la Coordinación de Comunicación, artes para difundirlos en la página Web de la UNAE y los medios.

Se procede a la inscripción mediante depósito bancario, obteniendo una demanda que sobrepasa lo previsto, ya que se planifica abrir nueve paralelos de 30 participantes, emplazados en Lago Agrio, Shushufindi, Limoncocha, Cascales, El Coca y Joya de los Sáchas, esto da cuenta de la necesidad e importancia de la presencia de la UNAE en la Amazonía. Resultado de la inscripción se concretan 280 docentes participantes.

Desde el mes de septiembre se inicia con la cuarta fase que es la ejecución, para ello se seleccionan cuatro docentes tutores, de ellos tres son docentes con PhD. que laboran en la UNAE y un docente con título de Magister que cumple con las exigencias para estar al frente de dos paralelos, este docente es contratado por UNAE EP. El colectivo de docentes de la UNAE en la Amazonía da inicio con una inducción, acción paralela que se llevó a cabo cuando se realizaba la difusión y la inscripción. Preparados con los documentos de arranque y en completa sintonía con el Modelo Pedagógico de la UNAE se inician los encuentros. El proceso de Educación Continua se concreta en 330 horas, éstas distribuidas por semana, consideradas 20 horas de la propia práctica docente y 8 horas en los encuentros de tutorías ya sea el día sábado o domingo. Los docentes evalúan cada encuentro en base a un instrumento de evaluación cuyos resultados dan las pautas en la toma de decisiones, esto desde una reunión semanal que lleva a efecto el colectivo de docentes tutores.

A continuación es pertinente mencionar que paralelo a la implementación del programa de Educación Continua se han desarrollado otras actividades académicas como Nivelación Emblemática, su inicio fue el dos de mayo de 2016 culminando a finales del mes de agosto. En conclusión de este proceso luego de haber realizado todo el trámite en la página del SNNA son 29 los estudiantes que aceptan el cupo para cursar la Nivelación Emblemática en la UNAE- Lago Agrio. Se realizan las respectivas gestiones para obtener el permiso correspondiente para

impartir las clases en la Unidad Educativa del Milenio Dr. Camilo Gallegos Domínguez. Cabe recalcar que se realizaron las gestiones necesarias para brindar atención médica, psicológica y odontológica a los estudiantes de Nivelación Emblemática durante el período que duró la misma.

El proyecto académico intercultural *Mishki Shimi*, propuesta que surge desde la Comisión Universitaria organización de actores que han venido luchando por muchísimos años para que la Educación Superior haga presencia en la provincia de Sucumbíos, la Coordinación provincial de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y UNAE en la Amazonía. Para ejecutar ese proyecto como antecedente se tiene que la educación hispana ha permanecido divorciada durante toda la historia de la educación bilingüe. Por lo que el objetivo de este importante proyecto es que mediante un diálogo constructivo se discutan problemáticas que aquejan a las dos educaciones y desde bases teóricas y prácticas se lleguen a conclusiones y compromisos muy significativos que aporten al fortalecimiento de las dos educaciones. Es un proyecto académico que se realiza cada tres meses, sus actores principales son docentes en funciones en iguales números tanto hispanos como bilingües. Los organizadores nombran un conductor y un relator que están al pendiente de llevar la actividad para que se cumpla su objetivo. Desde la relatoría, al fin del evento se leen las conclusiones y los compromisos. Éstos deberán estar planificados, cumplidos y monitoreados durante los tres meses siguientes, la lectura de los resultados de este proceso será la actividad de inicio del próximo evento de *Mishki Shimi*. Este proyecto es otra manera innovadora de realizar educación continua, cuyo tema en el primer programa se denominó: “Educación intercultural bilingüe, reflexión de la situación actual en la provincia de Sucumbíos”.

Se han ido provocando de manera planificada y sistemática conversatorios con diferentes actores educativos como Directores Distritales, técnicos pedagógicos de las diferentes nacionalidades y de la educación hispana, entre otros. El objetivo de esta actividad académica es ir fortaleciendo el proceso de la implementación de la UNAE en la Amazonía, el resultado de estos encuentros es el haber forjado el sentido de pertenencia de las fuerzas vivas de la provincia de Sucumbíos hacia la UNAE.

Al inicio, como se mencionó en líneas anteriores, se recibió el apoyo de la Gobernación de Sucumbíos, en lo que respecta a la utilización de las oficinas en el Centro de Atención Ciudadana para que funcione la UNAE, oficinas muy cómodas pero sin proyección de crecimiento, es así que se realizó todo el proceso técnico y legal para utilizar una infraestructura acorde a los objetivos que tiene la UNAE en la Amazonía. Hoy por hoy la UNAE en la Amazonía cuenta con una infraestructura muy bien adecuada para ejecutar sus ofertas académicas, es así que se cuenta con cuatro aulas muy bien equipadas, dos salas para los docentes, salas de reuniones, oficinas administrativas, área de residencia, laboratorio de informática, biblioteca, salas de estar, baterías sanitarias, áreas verdes y de recreación. Está ubicada en la Avenida Monseñor Gonzalo López Maraón Km. 2 ½ diagonal al colegio Pacífico Cembranos. La atención al público es de manera ininterrumpida, en horario de ocho de la mañana a cinco de la tarde.

Otra gestión que viene desarrollándose, es la réplica de los procesos que se han llevado a efecto en la UNAE en la provincia de Sucumbíos, en la provincia de Francisco de Orellana. Dicha actividad cumple con el objetivo de mirar a la UNAE emplazada en toda la Amazonía y sin miedo se atreve a decir que en todo el país. Los resultados de ésta gestión ha sido el concretar la donación de ocho hectáreas de terreno donadas a la UNAE por la Ilustre Municipalidad de El Coca. El 28 de octubre se presentó a la Señora Alcaldesa y a algunos técnicos de esa institución el ante proyecto de la construcción. Sin embargo desde el mes de septiembre se viene ejecutando el Programa de Educación Continua en dos paralelos situados en Joya de los Sachas y en El Coca, con proyección a continuar ampliando la oferta educativa.

El proyecto de investigación presentado por el colectivo docente de UNAE en la Amazonía fue aprobado con presupuesto. El título es "Los ejes de igualdad, interculturalidad y ambiente: una necesidad de transversalización en el proceso pedagógico de la UNAE Lago Agrio", cuyas tareas han sido cumplidas al cien por ciento, de acuerdo a su planificación.

La comunidad Kichwa Amazónica de Limoncocha mediante una carta de intención pone a consideración una infraestructura emplazada en la comunidad para que la Universidad Nacional de Educación pueda hacer uso de la misma implementando ofertas académicas en beneficio

de la comunidad. Días posteriores de esa propuesta en Asamblea General de la Comunidad, aprueban de manera unánime la donación de 57 hectáreas de terreno ubicadas en la comunidad antes mencionada. Se tiene previsto a largo plazo implementar un Centro Internacional de Investigación Científica en donde se desarrollarán visitas, intercambios y convivencias para la investigación esto a escala local, regional, nacional e internacional.

Se han procedido a firmar Convenios Específicos con la Universidad Estatal Amazónica, cuyo objetivo es que la UNAE en la Amazonía dicte cursos de capacitación y actualización a los docentes de la UEA. Con Petroamazonas y la comunidad de Limoncocha. También se está ejecutando la propuesta de capacitación a los docentes de IKIAM con la propuesta "Programa de formación estratégica sobre el uso de las herramientas pedagógicas de la Universidad Regional Amazónica (IKIAM)". En conclusión, de estos procesos se puede manifestar que la UNAE está fortaleciendo a la Educación Superior en la Amazonía.

Se llevó a efecto una propuesta para la reflexión y el debate de la Lesson Study. Reuniones permanentes en base a la reflexión acción en colectivo de docentes y personal administrativo. Se institucionalizaron las reuniones vía Skype, se realizan todos los días miércoles con los funcionarios de la matriz, precedidas por el Rector de la Universidad Nacional de Educación. Es relevante esta actividad ya que por medio de estos encuentros se puede mirar fortalecido el proceso de la implementación de la UNAE en la Amazonía.

Se levantó una información completa desde territorio sobre los Infocentros, cuyo objetivo es tener conocimiento de su capacidad tanto de la infraestructura como del ancho de banda para que puedan ser utilizados, si fuese el caso, para alguno de los programas académicos que implementa la UNAE en la Amazonía. Es así que se precisa un total de 31 Infocentros ubicados en la provincia de Sucumbíos, en los siete cantones y en las veinte y siete parroquias.

De esta manera el sueño de los sucumbienses se está haciendo realidad, debemos defender con infinita pasión para que nunca más nos roben la esperanza y nunca más volvamos al pasado. En la década ganada el poder ya no está en pocas manos, está en los maestros y en los jóvenes presente y futuro de nuestra patria.

El camino es largo y hay que apoyarlo y respaldarlo porque este proceso debe continuar. Porque los maestros que no lo tienen deben lograr su título de tercer nivel, maestros con títulos de posgrado, de Ph.D., y futuros docentes con formación en un espíritu investigador e innovador. El camino está construido, la luz está más brillante que nunca, es una causa colectiva para levantarnos, integrarnos y mantener este proceso con el compromiso y acompañamiento institucional. Porque donde hay una Educación Superior de calidad habrá desarrollo, libertad y democracia.

ESTADO ACTUAL Y PROYECCIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA

La UNAE es una universidad orientada a la producción de conocimientos y a la innovación académica, por ello uno de los objetivos institucionales se centra en formar investigadores y desarrollar investigación educativa. Es por eso que la transformación productiva implica la necesidad de recuperar la gestión económica, productiva, científica e industrial para fortalecer las capacidades de la población, y la diversificación productiva desde los territorios, apoyando la emergencia de nuevas formas solidarias de producción pensando en el mejoramiento de la productividad con sustentabilidad ambiental e inclusión social. La transformación, planteada en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, debe tener su correspondencia en la política sectorial y territorial profundizando los procesos de democratización del Estado a nivel territorial, ampliando sus espacios de incidencia en condiciones de igualdad social y material, a través de la articulación de las siguientes dimensiones estratégicas: El desarrollo científico y tecnológico como elemento fundamental de soberanía a través del fortalecimiento de las capacidades de producir conocimiento a partir de una mayor comprensión del entorno y visibilizar la agro-biodiversidad existente y las prácticas campesinas que han permitido su mantenimiento y el sustento de la soberanía alimentaria del país. La biodiversidad, los ecosistemas y el ambiente: un único sistema complejo, por lo que se ha ubicado al país en el tercer lugar a nivel regional en concentración de diversidad biológica, los mismos que están expuestos debido a la expansión del cultivo de palma africana, ganadería intensiva y extracción maderera especialmente en zonas subtropicales; mientras en las zonas de producción agropecuaria la expansión de actividades económicas

intensivas desplazan la diversidad existente de alimentos. Razones suficientes para que la UNAE en la Amazonía continúe fortaleciendo la oferta académica actual y proyecte nuevas ofertas académicas.

Cabe mencionar que como características generales de la Zona 1 de planificación 1 Norte, a la que pertenece la provincia de Sucumbíos, cuenta con una amplitud de ecosistemas, los cuales se han desarrollado de una amplia agro-biodiversidad, que le ha permitido sostener la soberanía alimentaria de la zona y de gran parte del país. En la zona se producen cultivos transitorios (maíz, frejol, arveja, papa, hortalizas, maíz, yuca, tomate riñón, arroz, etc.), perennes (frutales, palma africana, banano, cacao, café, etc.). Las actividades extractivas presentes son la explotación petrolera permitiendo el desarrollo de plantas de refinación tanto en la Amazonía como en la Costa (Esmeraldas, Lago Agrio, Shushufindi); actividades mineras especialmente en la cuenca del río Santiago en la provincia de Esmeraldas. Con la finalidad de potenciar estas actividades en la zona se están llevando a cabo estudios prospectivos pertinentes para determinar las potencialidades y limitaciones. Otra de las actividades importantes son las relacionadas con la explotación de madera en los bosques húmedos tropicales, Esmeraldas y Sucumbíos aportan con aproximadamente el 23 % de la producción a nivel nacional, Esmeraldas, 16,6% (MAE, 2011d: 5) y Sucumbíos 6,5% (MAE, 2011d: 8). Esto ha provocado importantes cambios en el uso de suelo (deforestación, expansión del cultivo de palma africana, de actividades ganaderas) considerando que son ecosistemas frágiles y biodiversos. Este análisis nos traslada a mirar la gran necesidad que existe en la zona de diversificar la oferta académica, más aún si se trata de las ofertas académicas concernientes a formación del talento humano.

Para fortalecer el discurso expresado en los párrafos anteriores es necesario revisar las principales universidades que funcionan en la zona y que ofertan varias carreras en áreas técnicas, informáticas, administrativas-contables, ciencias educativas, sociales, ambientales y de servicios. Últimamente, se han creado nuevas carreras que están asociadas a las nuevas tecnologías como bio-conocimiento, mecatrónica, entre otras. Las universidades que se encuentran en la zona son las siguientes: Zona 1-Norte 41 Imbabura: Universidad Técnica del Norte UTN. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra PUCESI. Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDES. Universidad de Otavalo. Universidad Yachay-Ciudad

del Conocimiento en Urcuquí. Carchi: Universidad Politécnica Estatal del Carchi-UPEC Esmeraldas: Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas-UTLVT. Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas-PUCESE. En cuanto al título universitario y empleo calificado del total de la población económicamente activa (495.527 habitantes), solo el 11,6% son profesionales con título en diferentes áreas del conocimiento, lo que evidencia la baja preparación profesional del talento humano con la que se cuenta para el proceso de transformación de la Matriz Productiva. Los títulos profesionales según el Censo de Población y Vivienda 2010, el 20,4% de las profesiones están relacionados directamente con carreras de las ciencias de la educación (inicial, general básica, bachillerato y otras ramas especializadas de enseñanza). El 5,1% se relaciona con profesionales de la salud. Con menos del 4,7%, le siguen los profesionales en ciencias contables (contadores); con menos del 3,5% los profesionales en sistemas informáticos; y con el 3,1% profesionales del derecho (abogados).

Estas reveladoras cifras son motivos suficientes para fortalecer el accionar de la UNAE en la Amazonía. Es importante mencionar que el respaldo por parte de los actores sociales de la provincia de Sucumbíos, desde el inicio de la gestión ha sido total. Es por ello que la proyección que se tiene desde la planificación estratégica son objetivos a corto, mediano y largo plazo, por lo que se prevé continuar con el Programa de Educación Continua, terminar la construcción del Programa de Profesionalización previsto, ejecutarlo en los primeros meses del año 2017, implementar las carreras a distancia: la de Educación Básica y la de Educación Intercultural Bilingüe, realizar un estudio de factibilidad para implementar las carreras a nivel presencial, continuar con el proyecto académico intercultural Mishki Shimi, implementar consultorías pedagógicas, ejecutar el proyecto UNIVERCIUDAD, construir el proyecto para implementar el Centro Internacional de Investigación Científica, ejecutar los convenios interinstitucionales que se han realizado con IKIAM y la Universidad Estatal Amazónica, gestionar una infraestructura propia, continuar realizando actividades que vayan en aras de fortalecer las relaciones interinstitucionales a nivel local, regional, nacional e internacional, continuar expandiendo la oferta académica a nivel de toda la región Amazónica.

CONCLUSIONES

El estudio realizado desde la planificación estratégica por procesos y resultados comprueba la eficiente, eficaz y pertinente manera de lograr la implementación de la UNAE en la Amazonía.

La gestión realizada en territorio es prueba del nuevo concepto de Universidad que hoy por hoy es indispensable asumir.

La UNAE puesta en territorio ha dado cuenta de lograr una equidad y justicia social, que por la historia el Estado ha estado en deuda con la Región Amazónica.

El trabajo en equipo cooperativo ha fortalecido el proceso, logrando los objetivos propuestos.

Desde el inicio de la gestión los procesos son sistematizados, poniéndose de manifiesto los resultados en el proyecto de investigación.

La implementación de la UNAE en la provincia de Sucumbíos ha rebasado las expectativas que se tenían a un inicio, manifestándose en el altísimo porcentaje de aceptación por la comunidad.

La UNAE en la Amazonía tiene un reconocimiento a nivel de autoridades locales, regionales y nacionales.

Se ha logrado mantener la entera confianza por parte de las autoridades de la UNAE.

La UNAE en la Amazonía es muestra de oportunidad y posibilidad de superación profesional para los docentes en funciones.

El Modelo Pedagógico de la UNAE ha sido visto como una manera diferente de hacer educación.

Los resultados de las ofertas académicas ejecutadas tienen un impacto social muy importante.

Los programas académicos son construidos de una manera participativa, desde el territorio.

Se han emprendido transformaciones de cambio en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje desde una concepción crítica de la relación teoría práctica.

Se demuestra desde la práctica la transformación de un método unidireccional y tradicional en la enseñanza, hacia uno de tipo dialógico, crítico y multidireccional.

Implementar metodologías de comprensión de esquemas pedagógicos, didácticos de las NTIC como recursos que promuevan una educación en el actual contexto de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*.
- Burton, Clark. (1991). *El sistema de Educación Superior, Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva imagen. México.
- Observatorio de Educación Superior. *Observatorio de Educación Superior* (en español de España). Consultado el 19 de mayo de 2016.
- Sarmiento, M. (2015). *Dinámica grupal de la gestión formativa permanente de los docentes de Educación Básica Superior*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Cuba.
- Universidad Nacional de Educación. (2016). *Segundo congreso internacional de educación Formación Docente*. ISBN -978-9942-8600-2-6.

LÍNEAS MAESTRAS DE LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN CONTINUA E INVESTIGACIÓN DESPLEGADAS EN LA UNAE AMAZONÍA.

Madelin Rodríguez Rensoli. PhD.
madelin.rodriguez@unae.edu.ec

La sociedad contemporánea se enfrenta día a día a un vertiginoso avance científico-tecnológico, que demanda a la Educación Superior nuevos desafíos relacionados con la adopción y aceptación de nuevos métodos y estilos de trabajo del docente, conducentes a la necesaria transformación y actualización profesional pedagógica. Desde esta perspectiva, la formación del futuro profesional de la educación exige ser concebida desde un enfoque crítico-reflexivo en la unidad de lo cognitivo-afectivo, para lograr una comprensión y actuación acorde a las necesarias transformaciones que necesita el país. Por ende, lograr un equilibrio en la relación universidad-instituciones escolares desde valores trascendentales como la igualdad, equidad, solidaridad y el respeto a la diversidad, constituye para la educación una prioridad.

La carrera de formación de maestros en la universidad debe incidir en la transformación de la educación desde los saberes locales que se dan en cada contexto, que conlleve a lograr la comprensión de las problemáticas locales desde la investigación y la innovación. Es por ello que establecer la relación entre universidad-instituciones escolares en un contexto dado implica implementar con carácter holístico e interactivo los procesos que en ellas se ejecuten, desde las políticas que la sustentan. Es decir, deberán ser cooperantes entre sí y complementarse mutuamente aunque cada institución tenga su propia identidad. Para ello se impone la necesidad de la negociación de funciones, responsabilidades e identidades durante el proceso de gestión, aspecto al que es necesario abrirle un espacio significativo, mediante un cambio en la comunicación en la gestión universitaria.

De ahí que en esta década, la Educación Superior en el Ecuador esté experimentando cambios en las concepciones psicopedagógicas que asume, lo que exige del docente una reflexión profunda de su actuar cotidiano y una mejora eficiente del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo al tiempo, espacio y lugar que le ha tocado vivir. En el contexto socio-histórico en que se concibe este libro, se hace especial énfasis en los procesos que se implementan en la Universidad Nacional de Educación-extensión Amazonía, que contribuyan a cumplir el legado de sus académicos precursores, expresados en las normativas de fundación de esta Institución Emblemática de Educación Superior, “Contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad” (Consejo de Educación Superior, 2016, pág. 6).

En este sentido el Estado ecuatoriano centra sus esfuerzos por lograr una educación de calidad a lo largo de la vida que garantice la igualdad, la equidad y la inclusión, constituyendo el derecho a la educación, un componente esencial del Buen Vivir. Según J. Delors (1996), “la educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. (...) actualizar los conocimientos y las competencias (...) perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida (...)” (Delors, 1996, pág. 37).

Es decir, la educación es un proceso continuo y permanente, durante toda la vida y en todos los lugares, y debe ser desarrollada de forma participativa, no sólo en lo académico, sino en todas las esferas de actuación del individuo. Muchos autores abordan este proceso desde los términos educación/ formación-continua/ permanente, pero en función de un mismo objetivo, la elevación constante de la profesionalidad docente para la mejora del desempeño. En el contexto de la Universidad Nacional de Educación, se asume el término educación continua. Esto implica que adquiera cada día una mayor relevancia el diseño de programas dirigidos a elevar la competencia profesional de los docentes que se desempeñan en las instituciones educativas de todo el país, lo que conlleva a la transformación y tránsito de una

escuela tradicional a una innovadora, que responda a las necesidades de su contexto, en la que el diálogo y la reflexión se constituyan en vías indispensables para la comprensión por parte de los miembros de la comunidad educativa, del protagonismo de sus estudiantes y por ende se alcancen niveles superiores de desarrollo en esta esfera de gran significación social.

Sin embargo, aun cuando se han logrado avances vertiginosos en la educación-reducción del analfabetismo adulto, incremento de la incorporación de niños y jóvenes al sistema escolar, incremento de la matrícula en educación inicial y superior, mayor equidad en el acceso y retención de mujeres, grupos indígenas y la población con necesidades especiales; el creciente reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística, ha ido quedando al rezago la actualización y formación constante de conocimientos y habilidades profesionales en los docentes que laboran en las instituciones educativas de la Región Amazónica del país, lo que implica desarrollar procesos de gestión educativa en este orden para contribuir a lograr el docente que se aspira.

El Ministerio de Educación del Ecuador aborda este tema desde la formación continua y plantea que:

“Se parte de la premisa de que el aprendizaje no es estático, por tanto requiere de un proceso permanente de fortalecimiento de las competencias profesionales y de enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, para alcanzar los estándares de calidad que buscamos en la educación ecuatoriana.” (Dirección Nacional de Formación Continua, 2015, pág. 1).

No al margen de ello, la Universidad Nacional de Educación, propone como objetivo de la Educación Continua “contribuir con el país para cualificar la educación.” (Universidad Nacional de Educación, 2014). Y desde la aprobación de la Resolución SE-002-No.041-CG-UNAE-R-2015, establece su extensión a la:

“Amazonía ecuatoriana en virtud de la falta de oferta académica en Educación Superior en la zona, la falta de docentes con título profesional y con los conocimientos necesarios para contribuir a la formación de educadores y pedagogos para la transformación del sistema educativo.” (Comisión Gestora de la UNAE, 2015, pág. 4).

Surge, a raíz de estas afirmaciones, una nueva concepción del significado y el sentido que adquiere el término educación continua en la Región Amazónica y la necesidad de contar con fundamentos teóricos-metodológicos que propicien la identificación de líneas maestras para su diseño e implementación, todo lo cual conduce a la gestión de esta dirección en la UNAE-Amazonía. Enrumbar la educación continua desde el proyecto de la Universidad Nacional de Educación, única en su tipo, en la Región Amazónica del Ecuador, implicó una reflexión diferente por parte del equipo docente y administrativo desde el trabajo cooperado, rompiendo los viejos paradigmas que históricamente habían caracterizado este proceso desde la Educación Superior. Se hacía necesario lograr un conocimiento previo de necesidades e intereses de los docentes y potenciar un proceso que cumpliera con sus objetivos.

De ahí que se emprendió un camino de indagaciones iniciales en el Cantón Lago Agrio con vista a implementar el proyecto UNAE en la provincia. Los resultados que se obtuvieron se convirtieron en pautas para el tránsito de dinámicas metodológicas de cómo concebir el trabajo desde la complejización de la problemática identificada: la no presencia de la Educación Superior en el territorio que promoviera una actualización y transformación pedagógica de los docentes sobre la base de las necesidades individuales y colectivas, así como las exigencias establecidas por el Ministerio de Educación del país. A medida que se iba indagando con docentes, directivos, representantes de familia, comunidad, de manera aleatoria, con respecto a la presencia estable de la Educación Superior -en este caso de la UNAE- y del impacto en las transformaciones del docente, se evidenciaba desconfianza, incertidumbre, recelo, de que en verdad se posicionara en el Cantón Lago Agrio una de las universidades emblemáticas de las que tanto se había hablado en los diferentes medios de difusión masiva en el país.

Enfrentar este reto desde lo desconocido y lograr que toda la comunidad tuviese la certeza de que la universidad llegaba a la región para mantenerse en el tiempo y cooperar en la conducción de la transformación de la educación desde los procesos universitarios del modelo pedagógico de la UNAE, era un gran desafío a cumplir en un corto plazo de tiempo por el equipo designado por esta alta casa de estudios. La firme convicción de no fracasar con este proyecto y cumplir con las expectativas que desde ese primer acercamiento con la comunidad de Lago Agrio se habían declarado, constituían para

el grupo UNAE-Lago Agrio un motor impulsor de todas las tareas a cumplir (posteriormente se le llamó UNAE-Amazonía, pero como en la redacción se respeta la lógica histórica de cómo fue evolucionando el proyecto, se utilizarán las denominaciones según el período que se describe).

Estos antecedentes reforzaron la inquietud investigativa de los docentes que conformaban el grupo UNAE-Lago Agrio involucrados en el desarrollo de este proyecto y provocaron la necesidad de enrumbar esta tarea desde la investigación acción, que en sus inicios participaron los docentes y administrativos designados por la matriz en Chuquipata, y más tarde, a partir de los resultados que se fueron logrando en las reflexiones, emergió la necesidad de involucrar a aquellos que desde sus experiencias aportaron criterios que fueron definitorios para el diseño de los procesos a desarrollar en la región. Es una metodología que requiere la participación de grupos para la indagación y el diálogo, en el que la reflexión colectiva de los participantes se desarrolló en función de lograr la transformación de la educación en la región.

La investigación-acción-participativa abordada por Kurt Lewin (1946), Kemmis, S y Carr W. (1986, 1992), Ezequiel Ander-Egg (1990, 1993, 2003), entre otros, tiene el objetivo de mejorar y aprender de la propia experiencia desde la reflexión-acción, en la que la participación del grupo y el compromiso ético sustentan todo el proceso, con un enfoque que cumpla los rasgos que caracterizan cada uno de sus términos: investigación, acción y participación. Por ende, debe prevalecer la reflexión, la sistematicidad en la ejecución de las tareas a realizar, el control y la crítica de saberes y experiencias aportando nuevos conocimientos y formas de comprender los problemas del contexto a enfrentar. Un elemento importante que se tuvo en cuenta es que debía darse respuesta a las necesidades de los docentes en el territorio.

De ahí que se identificó como objeto de estudio en esa primera fase la implementación del proyecto UNAE-Lago Agrio en la provincia de Sucumbíos, Región Amazónica del país, con la finalidad de contribuir a la transformación de la educación en el contexto, desde la implementación de procesos a corto plazo como: investigación, nivelación, educación continua. Y a mediano y largo plazo la profesionalización, carreras

EGB y EIB, así como programas de postgrados para docentes ya titulados. Aspectos estos que favorecieron actuar de manera eficaz en la instauración del mismo.

Se partió del reconocimiento de la realidad del contexto desde la reflexión del grupo y la participación del resto de los actores de la provincia, logrando una relación dialéctica entre conocimiento y acción, teniendo en cuenta la participación activa de docentes, estudiantes y sus representantes legales, representantes de las nacionalidades, entre otros, los cuales con posterioridad se organizaron en grupos focales. Resultados estos que serán descritos en la segunda parte del libro.

Un elemento que transversalizó todo el proceso fue el compromiso afectivo desde la sensibilización de los participantes, elemento que a consideración del grupo constituyó el sustento fundamental para alcanzar los resultados evidenciados hasta la fecha. Además propiciar un ambiente de seguridad y confianza desde la coordinación, más los estilos de comunicación que prevalecieron, favoreció el diálogo, el trabajo en grupo y la cooperación, rompiendo con jerarquizaciones que podían limitar los resultados esperados. Se inició el trabajo en el Cantón Lago Agrio y se fue extendiendo al resto de los cantones de la provincia de Sucumbíos y parte de la provincia de Orellana.

Bajo esta perspectiva, métodos típicos de la investigación-acción-participativa, posibilitaron el desarrollo de las tareas previstas, tales como: observación participante en actividades desarrolladas con los docentes, entrevista y encuesta a directivos y docentes, revisión de documentos, datos fotográficos, consultas a expertos, especialistas en estudios de las comunidades indígenas y del SEIB, así como registros anecdóticos. La diversidad de fuentes de información empírica posibilitó la triangulación de estos, con ajuste a los criterios de Denzin, K.D. (1978), privilegiando los métodos cualitativos sobre los cuantitativos.

Por ello se aprobó conformar un primer grupo de investigación en UNAE-Lago Agrio, constituido por docentes y administrativos, que desde la dinámica de indagación y transformación propiciarán el análisis crítico, juicioso, socializado y productivo ante las situaciones que fueran aconteciendo en los diversos ámbitos de ejecución de las tareas. Ante las reflexiones derivadas de esta aseveración el grupo se pronunció por emprender acciones que favorecieran los diseños, no solo

de la educación continua, sino de profesionalización y nivelación, pero desde la investigación-acción-participativa, que condujera al pensar, reflexionar en cómo implementar estos procesos desde las particularidades de la riqueza cultural y natural que ofrecía la Región Amazónica del país, cuestión que fue decisiva para la determinación de las acciones a desarrollar, ya que no se podía producir ningún resultado sin las perspectivas que ofrecen las potencialidades del contexto.

Estos primeros espacios de reflexión se convirtieron en generadores de ideas para potenciar una función sustantiva de la Educación Superior, la investigación. El reconocimiento de cómo se estaba procediendo durante esta primera etapa en la UNAE Lago Agrio, ya se constituía en un referente a tener en cuenta. La primera tarea era la constitución de un grupo de investigación en el que agrupara no solo al equipo que hasta el momento estaba participando en este proyecto, sino aquellos que tuvieran un rol importante en aunar todas las fuerzas educativas para potenciar los resultados.

Fue de gran impacto el significado de la palabra de origen quechua, “atari”, que significa “levántate” para determinar el nombre que debía llevar el grupo de investigadores que se dedicarían a instaurar la Universidad Nacional de Educación. El impacto de la UNAE en la zona del oriente del país implica una transformación en la educación, que conlleva a levantarse y seguir adelante en el desarrollo educacional en la región Amazónica ecuatoriana, lo que constituyó un elemento de significación para decidir que el nombre del grupo fuera “Atari.” Es importante aclarar que aun cuando el grupo inició sus trabajos desde el mes de febrero, solo se realizó el registro oficial en la Coordinación de Investigación y Postgrado en el mes de mayo de este año. El grupo potenciará la implementación de la UNAE-Amazonía desde la investigación, así como el desarrollo de proyectos para la transversalización en el proceso pedagógico de los valores de interculturalidad y ambiente como ejes de igualdad. Se propuso como objetivos a cumplir:

Promover la implementación de la UNAE-Lago Agrio y el desarrollo de proyectos para la transversalización en el proceso pedagógico de los valores de interculturalidad y ambiente como ejes de igualdad.

Propiciar el desarrollo profesional de los docentes de la región desde los procesos de integración con los Distritos Educativos, desde los programas de Nivelación, Educación Continua, Profesionalización y otros que se generen desde la UNAE - Lago Agrio.

Socializar los resultados de experiencias de innovación desde la implementación de ejes de igualdad en las instituciones educativas del Cantón Lago Agrio y su extensión al resto de las regiones en la provincia de Sucumbíos que propicien potenciar las fortalezas de la zona.

El grupo de investigación que quedó conformado no tiene antecedentes en la región, de ahí que la UNAE- Lago Agrio, se propone promover un enfoque educativo intercultural e inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural, busque incrementar la equidad educativa, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de la sociedad, así como, establecer una relación recíproca con la sociedad a través de proyectos educativos innovadores y participativos. Entre las acciones a desarrollar se encuentran:

Implementar el proyecto UNAE Amazonía desde la investigación-acción-participativa.

Desarrollar el proyecto de investigación: Los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente: una necesidad de transversalización en el proceso pedagógico de la UNAE Lago Agrio.

Evidenciar en los programas de Nivelación, Educación Continua, Vinculación, Profesionalización la potenciación al desarrollo intercultural y ambiente.

Publicar artículos y ponencias que potencien los resultados que se van logrando.

Implementar la UNAE-Lago Agrio, desde la metodología de investigación-acción no ha constituido una tarea fácil. Lo que se describe en este apartado y a lo largo del libro implicó reforzar aún más la idea de Paulo Freire (1997), "es preciso no transmitir la idea (...) que cambiar es fácil; cambiar es difícil, pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar, a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por esto, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni sólo pacientes ni sólo impacientes, sino pacientemente impacientes." Es por ello que antes de continuar la explicación de cómo

se procedió y los logros que se alcanzaron, es importante destacar que los escenarios de reflexión fueron diversos, y también sus participantes. Los criterios que aportaban, sus reflexiones, las experiencias, siempre resultaban de utilidad para continuar trabajando.

Sin embargo, aun cuando conocían que sus aportes constituían elementos importantes para conocer profundamente sus problemas y trabajar juntos en su solución y que además se vieran reflejados en el diseño de los programas a implementar resultó imposible incorporarlos como investigadores o colaboradores de la investigación que se realizaba. Este elemento constituyó una de las limitaciones en la implementación de la metodología aplicada. Sin embargo se puede afirmar que el grupo de investigadores de UNAE-Lago Agrio, actualmente UNAE-Amazónica involucrados en este proyecto, han ido construyendo durante este año y de manera colaborativa, una nueva visión y concepción de la Educación Superior en la Región Amazónica, no solo con la participación de los investigadores, sino del resto de la comunidad educativa que poco a poco fueron sensibilizándose, confiando, y apoyando este proyecto.

Un dato relevante de las reflexiones realizadas lo constituyó la riqueza cultural y natural de la provincia de Sucumbíos, la cual posee un patrimonio natural y demográfico, con una población mestiza compuesta en su mayoría por migrantes de otras provincias, especialmente de Manabí y Loja. La población nativa de la región se encuentra en un proceso rápido de aculturación debido a la producción petrolera. Posee la mayor reserva faunística y más compleja del mundo, así como de riqueza de comunidades indígenas como los afros, awa, siona, shuar, cofanes y kichwas. De ahí que se hacía necesario un mejoramiento profesional y humano con un enfoque intercultural y una actitud más consecuente con respecto al medio ambiente, concebidos como ejes de igualdad para promover la labor educativa, reflejado en el modo de actuación de los docentes y estudiantes, que favoreciera estructurar un sistema de influencias educativas desde el aprovechamiento de las potencialidades de la región y del proceso pedagógico.

La política pública educativa ecuatoriana de la última década ha identificado como trascendental el rol estratégico que tiene la Educación Superior para el logro de los objetivos y principios relacionados con: 1) igualdad y equidad, 2) desarrollo integral e incluyente, 3) vinculación con la comunidad, y 4) desarrollo biocéntrico. De ahí que constituyen

referentes importantes a tener en cuenta en el desarrollo de este proyecto, los relativos a las normativas y documentos emitidos por la Universidad e instancias superiores del gobierno.

Escribir hoy lo que se evidenció en los docentes de las instituciones educativas en los inicios, debe constituir un incentivo para que la Universidad Nacional de Educación siga adelante. Predominaba una tendencia a la rutina pedagógica, la que no posibilitaba enrumbar acciones pedagógicas en torno a un aprendizaje que concrete los pilares básicos de la educación para el siglo 21 (PRELAC, 2003), entre los que se destaca el aprender a ser, y aprender a convivir, así como el de aprender a emprender desde la perspectiva de la necesidad de una dirección del proceso enseñanza y aprendizaje innovador, para garantizar la continuidad de los logros de la ciudadanía.

De ahí que se realizaron varios ciclos de observación participantes en el territorio, su correlación con las fortalezas y debilidades de la educación en la región, los resultados de las evaluaciones de desempeño a los docentes del territorio y la consulta de resultados de investigaciones realizadas en el país posibilitaron dinamizar la forma de concebir e identificar las líneas maestras a tener en cuenta en la concepción de esta dirección.

Se decidió tomar para su análisis, los estudios realizados por diversos autores relativos al impacto de la educación continua desarrollada hasta el momento en la transformación de la educación en el territorio, que aun cuando identificaban este proceso con otros términos como superación, actualización, formación continua, sí aportaban elementos importantes como antecedentes para promover el cambio que se necesitaba. Se destacan: Alfonso Aguirre (2001), Carlos Montenegro (2001), Ricardo Márquez R. (2004), Tatiana Rosero Palacios (2006), Silvana Batallas Cueva, Rinna López Aguirre y Gina Ochoa Jara (2006), Beatrice Ávalos (2007), Universidad Técnica Particular de Loja (2011), Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas CENAISE (2005) y el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) (2005), entre otros.

En este análisis resultaron de interés lo relativo a las experiencias educativas mediadas por las tecnologías desde la Unidad de Estudios de Postgrado, la formación docente continua y factores asociados a la política educativa, el postgrado en el Ecuador y su articulación en el

Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, así como los mecanismos de aseguramiento de su calidad. A esto se añade también, que se haya hecho alusión a la necesidad de orientar los cambios en el postgrado para promover la adopción de modelos pedagógicos que estimulen la creatividad y la innovación, para convertir al alumno en el principal protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas aportaciones posibilitaron la identificación de las barreras que por su trascendencia han limitado el alcance de los objetivos esperados.

La preeminencia de las universidades en centrar el cuarto nivel en el desarrollo de especialidades, maestrías y doctorado en detrimento de otras acciones de actualización y perfeccionamiento del desempeño pedagógico de los docentes en ejercicio.

Aun cuando existen diversas formas de implementar la actualización profesional pedagógica de carácter colectiva e individual, no se tiene en cuenta la especificidad del diagnóstico de las necesidades, características, ni de las potencialidades didácticas - pedagógicas e investigativas de cada uno de los docentes.

Aunque las estructuras directivas conocen las dificultades que presentan los docentes en la aplicación de métodos que permitan lograr una dirección del proceso enseñanza - aprendizaje innovador, aún no se ha logrado que la proyección de la educación continua alcance una unidad metodológica en cuanto a la aplicación de formas individuales y colectivas, desde la planificación, organización, regulación, control y evaluación de este proceso.

Independientemente de que se cuenta con docentes con conocimiento de sus especialidades, no se utilizan sus potencialidades para fomentar el intercambio desde las experiencias en las diferentes instituciones educativas.

Estudios realizados por Fabara E. (2004), sobre la situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela, específicamente en lo relativo al mejoramiento profesional en estos países, aborda las experiencias en el Ecuador en cuanto a la Capacitación y el Perfeccionamiento Docente en el sector de educación, en la que se hace una valoración de los programas que se han ejecutado. Este autor en colaboración con Martha Lucía Buenaventura y Jorge Torres de la CENAISE, son del criterio que “existen muchos cuestionamientos a estos cursos: en particular, porque se ha mencionado

en más de una ocasión que tienen limitado impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes. Es decir, algunos de ellos inciden muy poco en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual se consideran con un escaso valor cualitativo. Las razones son:

Quando el curso, taller, seminario u otra acción no tiene en cuenta el ámbito institucional, puede tener un impacto muy limitado o ninguno; si al evento asisten uno o pocos delegados y si estos después llegan a la institución con el ánimo de cambiar ciertos procesos, lo más probable es que el resto de docentes no tenga ninguna motivación ni encuentre razón para llevar a cabo dichas transformaciones. Al punto que el efecto del taller es mínimo o nulo.

Generalmente los eventos que tienen un carácter masivo no toman en cuenta las necesidades particulares de las instituciones, ni los requerimientos de los grupos humanos que de manera específica atienden las instituciones educativas.

“La capacitación suele mirarse como un fin en sí mismo y no como una herramienta dentro de un contexto innovador. Por ello la mayoría de las instituciones que trabajan en este ámbito, desarrollan su actividad alrededor de acciones puntuales y no dentro de una visión y acción de conjunto y de largo plazo.” Educación (1997).

Es muy limitante pensar solamente en cursos teóricos para lograr el ascenso en el escalafón. Los profesores se sienten más estimulados cuando efectúan pasantías en otras instituciones de igual naturaleza que la suya, por lo que se debería privilegiar el desarrollo de innovaciones, investigaciones, producción de recursos didácticos, elaboración de guías y textos de enseñanza y tantas otras actividades que deberían superar la tradicional concepción de los cursos de ascenso.

La escasa motivación que tienen muchos de los docentes para asistir a estos cursos, la mayoría lo hace obligado, de manera que de entrada el resultado está modificado por la actitud de los asistentes. (Fabara Garzón, 2004, pág. 56).

Por ende, la búsqueda de cómo afrontar la educación continua en las provincias de Sucumbíos y Orellana y la investigación desde la ejecución de un proyecto sobre transversalidad de ejes de igualdad que constituyen potencialidades de la región interculturalidad y ambiente, a partir de las problemáticas que históricamente habían caracterizado

este proceso, se convertía en un reto epistemológico en el proceso de implementación de la UNAE-Lago Agrio en la región. Y desde la concepción que se asumía constituía un referente importante a tener en cuenta para iniciar su diseño.

Sin embargo, en varias ocasiones desde la lectura se asumen frases que tienen un impacto para la vida, sobre todo en la práctica profesional del docente. Una de ellas expresada por el Psicólogo Edward De Bono, “la dificultad principal para el pensamiento es la confusión. Intentamos hacer demasiado al mismo tiempo. Las emociones, la información, la lógica, la esperanza y la creatividad nos agobian. Es como hacer malabarismo con demasiadas pelotas.” (De Bono, *Seis sombreros para pensar*, 1988, pág. 6).

Según este autor la información tiene dos usos posibles para el pensamiento, el primero se dirige a la información misma: conseguir información, obtener máximo de información y controlar esa información. Pero al profundizar en sus referentes, plantea además que “el segundo uso de la información es el de llevar adelante algún propósito reflexivo: diseño o placer” (De Bono, *Lateral Thinking*, Harper & Row, 1973, pág. 78).

Estos criterios y sus críticas fueron decisivos para que se tuviera una aproximación más acertada de cómo emprender el diagnóstico en la provincia de Sucumbíos. Estas premisas reafirmaban la convicción de que era posible provocar a mediano y largo plazo la transformación de la educación, desde la integración de la Universidad con las educaciones en la provincia, siempre y cuando se estimulara la implicación de los docentes en su propio proceso de cambio. Además, se consideró que había que propiciar un ambiente de seguridad y confianza para el ejercicio de la autocrítica y la crítica, pero interpretada como la concibe De Bono de la siguiente forma: “ (...) para que la crítica tenga algún valor tiene que haber en alguna parte, una gran cantidad de pensamiento constructivo” (De Bono, *Aprender a pensar*, 1995, pág. 92), sobre la base de su interacción con el contexto en el que interactúa, aun cuando se reconoció que no siempre ocurren procesos de transformación positiva sobre la base de reflexiones profundas acerca de las situaciones de la educación en el territorio, que induzca a modificar las formas de pensar, sentir y actuar desde las acciones previstas a emprender desde UNAE-Lago Agrio.

De ahí que inició la fase de la investigación: exploración-diagnóstico y recopilación de información, resultado que será expuesto en la segunda parte del libro, y que constituyó una primera aproximación a la realidad o estado actual en el que se encontraban los docentes para asumir las transformaciones educacionales que exige la sociedad actual. Las interrogantes que orientaron el cómo proceder en la indagación de las necesidades de los docentes en el territorio partieron de ¿qué tiene que hacerse?, ¿quién tiene la capacidad de hacer mejor lo que se tiene que hacer?, ¿quién hará específicamente qué?, ¿cuándo y dónde lo hará? y ¿con qué cuento para cumplir lo que se tiene que hacer?

Contextualizando los criterios de Bela Banhaty, sobre planeación del sistema, en esta etapa constituyeron aspectos de importancia los siguientes: “análisis de las funciones (lo que tiene que hacerse y cómo), análisis de recursos (quién o qué medio lo hace mejor), distribución de funciones (qué hará en particular cada recurso) y cronogramación (cuándo y dónde se hará cada cosa)” (Banhaty, 1979).

Fue criterio del grupo después de varios ciclos de reflexión/acción, asumir como elementos en esta tarea los siguientes: el análisis de las funciones, la concreción del carácter sistémico de las acciones a partir del establecimiento de lo que se tiene que hacer y los responsables de su ejecución. En el análisis de los recursos, las personas o cualesquier otros medios que deben ser empleados para realizar las acciones, es decir, recursos materiales, financieros y de recursos humanos. En la determinación de la participación, referida a las personas, grupos o instituciones se identificó como fundamental, debido al vínculo que tienen con la educación y que favorecen alcanzar la información que se necesitaba. Este proceso debe verse como un elemento de estimulación y reconocimiento a los miembros de la comunidad educativa que participaría.

En la distribución de las funciones fue importante considerar la idoneidad de cada uno para desempeñar cada acción, teniendo en cuenta un escenario tan diverso y las barreras existentes que podían limitar la efectividad en su realización.

La determinación de la cronogramación estuvo sustentada con la logística, pues para que fuera efectiva debían garantizarse las condiciones para la participación de los docentes. Además se tuvo en

cuenta, el tiempo y escenarios donde debían ejecutarse las acciones, los que deberán manifestar a partir de un análisis prospectivo de estos, un alto sentido sociopolítico, económico y actitudinal. Es decir los posibles espacios, debían propiciar el cumplimiento de los objetivos previstos.

Uno de los criterios que fue aceptado en la reflexión, fue el de aprender a identificar las barreras que constituían resistencia humana a los cambios, lo que propiciaría la disminución de la inercia y frustración de los esfuerzos que se invertirían para llevarla a cabo. Los resultados del diagnóstico fueron los que propiciaron el cambio que se necesitaba para impulsar una concepción de programa desde un modelo innovador que respetara la individualidad y cooperación entre estudiantes y entre estos y el docente, en el que las experiencias de la práctica pedagógica implementada por ellos en sus instituciones educativas se constituyeran en premisas para la identificación de los módulos a desarrollar.

En uno de los espacios se expresó como en la contemporaneidad siguen siendo los problemas del medio ambiente, una preocupación constante e histórica en los diferentes contextos donde vive el hombre. La humanidad se enfrenta a un desarrollo en la relación sociedad - naturaleza, que evidencian una marcada tendencia a la no sustentabilidad de la vida en el planeta. En consecuencia, resulta imprescindible producir transformaciones en la forma de pensar, sentir y actuar de las actuales y futuras generaciones, de manera que puedan enfrentar la complejidad creciente que se alcanza en el mundo, frente a las cuales la comunidad educadora contrae una enorme responsabilidad.

Entre las premisas que constituyeron factores motivadores para continuar este trabajo se detallan:

Las exigencias que establece el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación, única en el Ecuador, y que tiene la gran misión de “contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.” (UNAE, 2014). Además, la idea de que “dos hechos rodean y atraviesan el origen de la UNAE, el cambio de época, y la importancia mundial que tiene la formación de maestros para la transformación de la educación en cualquier país y en concreto en el Ecuador” (Álvarez González, 2015).

El conocimiento de que en los últimos siglos, se han reducido y hasta eliminado de manera impresionante un importante número de ecosistemas y formas de vida, que son también el hábitat de numerosas comunidades indígenas que por siglos han convivido y conservado esos recursos. Sin embargo las presiones sobre estos se mantienen e incrementan, lo que necesita un fuerte impulso en el trabajo que realizan las instituciones educativas en la formación de las nuevas generaciones y la comunidad para desarrollar una cultura ambiental que favorezca la responsabilidad en la preservación y conservación de la naturaleza.

La necesidad de que, desde el rol del docente se movilice la personalidad de sus estudiantes y demás agentes educativos hacia el emprendimiento de acciones productivas hacia la naturaleza y sociedad en los diferentes contextos en que se desempeñen. Y aquí seguir cumpliendo con un postulado de las Naciones Unidas para los Programas de Formación Ambiental, “pensar globalmente y actuar localmente” (Pierre, 2007).

La sociedad impone un orden cultural al medio natural, a la naturaleza, y aun cuando es consciente, este no es racional. La ciencia ha demostrado que la humanidad ha puesto en peligro el funcionamiento de la Tierra, de su medio natural, de ahí que la UNESCO en las celebraciones por el Día Mundial de la Ciencia 2015, planteó, “el tema de este año, la ciencia para la sostenibilidad mundial: interconexión, colaboración, transformación. El principal desafío de nuestra época es proteger los procesos naturales de la Tierra para asegurar el bienestar de la civilización, la erradicación de la pobreza y la reducción de conflictos por los recursos naturales, sosteniendo a su vez la salud del ecosistema y de los seres humanos.” (UNESCO, 2015).

De ahí que se emprende la tarea de potenciar los ejes de interculturalidad y ambiente, desde los procesos que se ejecutarían en la UNAE-Lago Agrio, con el alcance de ir haciéndolo extensivo a las carreras que se implementan en la Sede Matriz a partir de los resultados que se fueran logrando.

Simultáneamente se fueron diseñando programas de educación continua para resolver las necesidades que se presentaban en los docentes. Como peculiaridad es importante destacar que el programa

tuvo varias versiones antes de su aprobación e implementación, es decir, se fue construyendo sobre la base de los resultados que se iban alcanzando. Inicialmente se presentó un programa de 330 horas para docentes en funciones, organizados en 9 paralelos que abarcan las provincias de Sucumbíos y Orellana. El marco legal del programa que se presentó y ejecuta actualmente se sustenta en las políticas establecidas por la Constitución de la República del Ecuador, Consejo Nacional de Planificación con el Plan Nacional “Buen Vivir 2013-2017”, Ley Orgánica de Educación Superior, Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior y Modelo Pedagógico de la UNAE.

De esta manera, constituye una respuesta para generar acceso a la Educación Superior en la Amazonía del Ecuador, que de alguna forma históricamente ha tenido una brecha en el acceso a la educación de calidad en el tercer nivel. Con lo antes expuesto en el mes de marzo del 2016 se apertura en la ciudad de Lago Agrio la UNAE a partir de la primera nivelación emblemática y en el mes de septiembre inicia la educación continua para los docentes de la Amazonía.

Luego de un análisis reflexivo de estos resultados se manifestó, de manera unánime por el grupo, la gran responsabilidad que tiene la UNAE en la transformación de la calidad de la educación a partir de la activación del componente de educación continua, con la idea de actualizar y lograr cerrar las brechas de conocimiento en el campo pedagógico y didáctico en los contextos educativos de la Amazonía. Por lo que desde esta propuesta se pretende lograr implementar un sistema de educación continua que parta de los problemas profesionales de la práctica pedagógica de los docentes que laboran en las instituciones educativas, de sus vivencias, experiencias y que promuevan desde el trabajo colaborativo y la reflexión, el análisis de su propia práctica, en la que se tengan en cuenta no solo las debilidades, sino sus fortalezas en la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje que realizan.

Es decir como lineamientos se tuvieron en cuenta:

La actividad cotidiana de los docentes en sus instituciones educativas vista desde los procesos históricos - sociales del contexto donde se ejecutan. Asumir las experiencias y vivencias de cada docente como fuente de conocimiento e información para el diálogo.

Problematizar la realidad desde las situaciones particulares de los docentes y los procesos sociales del contexto.

Desarrollar el diálogo con diversas comunidades sociales que favorezca la triangulación rigurosa de diversas fuentes, ya sea metodológica (desde la práctica) y teórica.

Implementar escenarios de reflexión entre docentes para transformar y construir nuevos conocimientos desde el rol que asumen en la educación que favorezcan generar, confirmar y compartir conocimientos desde la práctica profesional, que conduzcan a rediseñar las acciones colectivas desde un enfoque reflexivo y crítico.

En consecuencia, sobre la base de los resultados del diagnóstico realizado desde la interacción con los grupos focales, se diseñan los objetivos, resultados de aprendizaje y contenidos a desarrollar, aspectos que serán declarados a lo largo de este artículo. La generación de la metodología a implementar para la obtención de información, el cómo concebir los grupos focales, así como indicadores a tener en cuenta para los espacios de reflexión desde los talleres socializadores de autodiagnóstico, favorecieron la implicación de todos los agentes de la comunidad para identificar desde fuentes primarias, las necesidades de los docentes. Los talleres socializadores de autodiagnóstico estuvieron centrados en un proceso de diálogo y reflexión sobre problemáticas relacionadas con la educación en el contexto. Una síntesis de los resultados obtenidos en el diagnóstico y que constituyeron las pautas para el diseño del programa fueron los siguientes:

La provincia cuenta con un total de 2956 docentes. De ellos 782 son bachilleres, 135 técnicos, 107 tecnólogos, y 1932 con títulos de tercer nivel. Han recibido cursos de actualización 37 (2012), 30 (2013), 9 (2014) y 22 (2015), lo que representa un total de 98 docentes, para un 3,16%.

Declaran debilidades en el dominio de la pedagogía y la didáctica, emitiendo el criterio de que están enraizados en el tradicionalismo y empirismo en su práctica pedagógica.

Se evidencia en el docente un predominio de una dirección de la enseñanza y aprendizaje poco crítica y centrada en el texto (textocentrista).

Desigualdad en el acceso a la capacitación, solo el 3,16 % ha recibido alguna capacitación, pero no centrada en su práctica profesional pedagógica.

Pocos espacios de reflexión en las instituciones educativas para la búsqueda de soluciones a las problemáticas y socializar las experiencias educativas más relevantes.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje no se evidencia una reflexión crítica sobre el contexto social, aun cuando se evidencian algunos criterios aislados pero que no trascienden a un protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se evidencia en la totalidad de los docentes disposición para el cambio.

Los programas diseñados se desarrollan desde la implementación de tres procedimientos metodológicos que promueven el aprender haciendo, la enseñanza personalizada, así como las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias de sus prácticas, las cuales, muy acertadamente son el reflejo del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación: el Aprendizaje Basado en Problemas, la Didáctica Invertida, así como la Lesson Study desde la ejecución del acompañamiento y la consultoría. Un elemento importante que emergió en una de las reflexiones fue lo relativo a la pertinencia de los programas a ejecutar. Cuando se aborda este término, se asume lo planteado por Edgar Morín (1999) "Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido (...). La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas (...) el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones. El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad...la educación debe promover una « inteligencia general » apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global." (Morín, 1999, págs. 15-17).

Teniendo en cuenta estos argumentos, se declararon los lineamientos que a consideración del grupo deben tenerse en cuenta para la implementación de los programas de educación continua y que en el contexto han ido favoreciendo resultados positivos.

1. Provocar la integración entre las instituciones educativas, la universidad y las carreras afines para propiciar la identificación de los problemas de la práctica profesional y su inserción en los programas de educación continua, en el que predomine la motivación y comunicación como vía para potenciar el liderazgo y la toma de decisiones por consenso.

Se conforman en la dinámica de indagación y transformación, reconocidas como fuerzas o factores que interactúan en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta los factores individuales, constituidos por la personalidad de cada individuo participante, sus experiencias previas, su ideología, los valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, así como la historia y el modo de constitución del grupo mismo, las interacciones, subgrupos y relaciones con otros grupos.

2. Estimular procesos de cooperación académica entre la universidad e instituciones educativas, sobre la base del reconocimiento de la necesidad del desarrollo de valores.

Es importante retomar en este caso, el rol del docente en el proceso enseñanza - aprendizaje, pues a través de su preparación pedagógica y científica logra extender fuera de sí, todos los elementos que permitan el despliegue del proceso el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

El docente tutor tiene que caracterizarse por la autenticidad, seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad; con una adecuada acción generadora de bienestar emocional en los participantes, de interacción, de intercambios, y en los marcos de un clima de respeto en el aula.

3. Integración del proceso de planificación, organización, regulación, control y evaluación de los procesos a ejecutar.

Establecer interrelaciones entre las potencialidades (fortalezas y debilidades) de los recursos humanos, históricos, sociales y económicos como elementos de integración a los contenidos que son abordados en los programas de educación continua, con un marcado enfoque sistémico.

4. La elaboración de proyectos de vida para identificar los problemas profesionales y contenidos a desarrollar en los programas de educación continua, desde la reflexión en el trabajo en grupo.

Se asume como proyecto de vida, “la medida en que asumimos conscientemente nuestros ideales y planificamos nuestro camino personal para llegar a ellos. Será por tanto una elevada expresión de nuestra conciencia y un producto del desarrollo de nuestra personalidad.” (Pino, s/f). El propio autor plantea que la posibilidad de crear proyectos y planes de vida eficientes está estrechamente vinculada al conocimiento de sí y del entorno que alcance el sujeto, a la calidad de su autorreflexión y al nivel de autodeterminación desarrollado.

Se desarrolla la elaboración de los proyectos de vida en integración con el acompañamiento, el trabajo autónomo y los talleres de autorreflexión participativa, lo que facilita identificar las necesidades y potencialidades desde el trabajo en grupo. En el caso del taller de autorreflexión participativo, se parte desde el compromiso individual, en el cual se crea un ambiente colaborativo de los participantes de manera que se estimule y propicie el diálogo y la reflexión grupal, en función del cambio cuya fuerza fundamental es la actitud frente a los problemas que deben ser superados y que implican a su vez un crecimiento personal y grupal de todos los participantes. También es importante valorar como resultado de la identificación de las necesidades y potencialidades, los problemas profesionales a los que se enfrentarán los miembros de la comunidad educativa participante.

En la docencia asistida los talleres socializadores favorecen el análisis y la reflexión, pero también la reorganización de la acción del docente tutor desde la retroalimentación. Con la socialización de cada grupo, y las valoraciones que se realicen, se hace imprescindible organizar el tiempo establecido para lograr la lógica en su totalidad, sin barreras que rompan las dinámicas de participación.

Es importante destacar que el desarrollo del programa inicia con un taller de autorreflexión sobre los proyectos de vida que en el orden profesional, tienen los docentes participantes. Este tendrá el objetivo de identificar sus necesidades y potencialidades tomando como base los problemas profesionales pedagógicos que se presentan con regularidad en su práctica pedagógica, así como la socialización de experiencias que constituyen vivencias de su desempeño profesional. Se implementa desde una dinámica de grupo que contribuya a motivar y sensibilizar su participación protagónica durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se establece en su primer encuentro las reflexiones en torno al rol del docente en las transformaciones que en la actualidad están ocurriendo en la educación en el país. De ahí la comprensión de la necesidad del cambio de una enseñanza y aprendizaje tradicional al innovador. Esto propició la percepción de potenciar la transversalidad de los ejes de igualdad: género; pueblos, nacionalidades e interculturalidad; discapacidad; y ambiente, la cual constituye una prioridad desde la educación ecuatoriana. Es importante que aun cuando el docente participante debe fundamentarlo desde las orientaciones establecidas por el MinEduc, es necesario el conocimiento sobre lo establecido en el tema por la SENESCYT para la Educación Superior, y en este caso en la formación del nuevo docente en el país.

Durante el primer encuentro el docente tutor realizará la organización de los grupos (se sugiere no más de 5 integrantes) y cada uno de ellos, al culminar este primer encuentro, deberá haber redactado una problemática de su práctica pedagógica, la cual tiene como objetivo fundamental, identificar y diseñar una propuesta de solución, implementar y evaluar parcialmente el resultado en la transformación de la dirección de su proceso enseñanza - aprendizaje en el aula.

Los colegios donde laboran los docentes participantes, constituirán los escenarios de aprendizajes que favorecerán el desarrollo de esta metodología, lo que contribuirá a la transformación de la institución. Esto implica la presencia de un colectivo motivado a afrontar situaciones complejas desde la investigación, que compartan intereses, preocupaciones y búsqueda de soluciones a partir de los problemas de su práctica pedagógica. Un colectivo comprometido en la comprensión del

conocimiento y la puesta en práctica de ideales y valores, que indaguen, reflexionen, con una visión integrada del conocimiento que conlleve a la diversificación de actividades en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Un elemento importante que se incorpora en los programas a ejecutar, lo constituye los acompañamientos, como una alternativa para mejorar la calidad de las prácticas de los docentes, con la concepción de que no necesariamente se realiza para la observación de una clase, sino también en los espacios de reflexión docente que favorece el análisis crítico de su desempeño teniendo en cuenta las problemáticas que se presentan en su práctica pedagógica. El acompañamiento se desarrolla por grupos y se alternarán las funciones de cada uno de sus integrantes en dependencia de la actividad a realizar, teniendo en cuenta el respeto a la diversidad de criterios para enrumbar el camino en la construcción del conocimiento con un enfoque interdisciplinar.

Se realizarán en el propio colegio donde laboran los docentes participantes, lo cual se planificará en coordinación con las autoridades de la institución y el Distrito. También se incorporarán las consultorías, para favorecer la aclaración de inquietudes sobre el tema. Desde los programas de educación continua se planifican por cada grupo bajo la orientación del docente tutor. Se desarrollarán teniendo en cuenta una guía de orientación y reflexión que favorecerá el análisis colectivo en los encuentros presenciales. Estas guías se implementarán al inicio de los programas, de forma que los docentes participantes desarrollen competencias comunicativas, críticas de su propio desempeño. A medida que se vaya logrando estos resultados se eliminarán. En estas actividades participa el docente tutor de acuerdo a la planificación realizada, lo que facilitará que transite por los diferentes colegios. El trabajo autónomo se considera imprescindible para la preparación individual del docente desde la relación teoría - práctica. A continuación se representan estos elementos.



La evaluación será formativa, la cual parte del diagnóstico, destinado a identificar debilidades y fortalezas individuales y colectivas, lo que favorecerá la retroalimentación del proceso. Se implementará la auto, co y heteroevaluación teniendo en cuenta los criterios establecidos para ello y desde el trabajo grupal, los espacios de reflexión y el portafolio de registros anecdóticos que facilite la descripción de las reflexiones que se realicen en los diferentes contextos donde intervendrá en grupo.

Se tendrán en cuenta como criterios resultados de aprendizaje relacionados con: la capacidad de comunicar crítica y creativamente el conocimiento; de vivir y convivir en grupos humanos heterogéneos y pedagógicos-didácticos. A continuación se detallan para su mejor comprensión:

Resultados de aprendizaje relacionados con la capacidad de comunicar crítica y creativamente el conocimiento.

Comunica de manera clara y efectiva sus experiencias e indagaciones para reflexionar sobre las prácticas educativas.

Implementa estrategias metodológicas para el desarrollo de la creatividad y de la expresión personal y colectiva.

Utiliza tecnologías de información y comunicación para la generación de recursos y estrategias didácticas curriculares.

Resultados de aprendizaje relacionados con la capacidad de vivir y convivir en grupos heterogéneos.

Interactúa en trabajos colaborativos de aprendizaje en un ambiente de seguridad, confianza y enriquecimiento mutuo.

Integra sus saberes desde el modelo educativo que se asume en la educación hispana y bilingüe.

Respeto, comprensión y empatía.

Resultados de aprendizaje relacionados con competencias pedagógicas – didácticas.

Identifica e interpreta necesidades y/o problemas socioeducativos mediante el análisis crítico de su realidad.

Indaga sobre sus prácticas educativas con base en la comprensión de los métodos de la investigación acción en su dimensión pedagógica y reflexiva.

Conoce modelos, tendencias y teorías del aprendizaje.

Reconoce y valora las características, creencias, saberes e interacciones de la familia y la comunidad en los procesos educativos.

Registra su vivencia personal y comunitaria para auto evaluar los resultados en su escenario de realización profesional.

Evalúa su identidad y proyecto de vida, con la correspondiente implicación de la dimensión socio-afectiva, cultural, emocional y profesional.

Organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, el abordaje curricular, pedagógico y didáctico en función de los sujetos.

Desarrolla recursos y estrategias didácticas innovadoras para contribuir a una gestión educativa eficiente de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Resuelve creativamente los problemas presentados en las prácticas para contribuir a los emprendimientos educativos.

El trabajo final de los programas se concretará en una estrategia didáctica innovadora, en la cual el docente participante tendrá que demostrar en su redacción y defensa los resultados de aprendizaje declarados. De ahí que se organiza por fases para una mejor visualización

de los momentos siguientes: práctica – reflexión – fundamentos – reflexión – solución – intervención – reflexión -redacción final, las cuales serán valoradas por los grupos en los encuentros presenciales, trabajo autónomo y acompañamiento.

Los escenarios de aprendizaje serán en los propios colegios donde laboran los docentes participantes. Los acompañamientos se realizarán en la propia aula de clases, que contribuirán desde la colaboración, el trabajo en grupo, y el respeto a la diversidad de criterios, enrumbar el camino para la construcción del conocimiento con un enfoque interdisciplinar.

El trabajo final del programa se concretó en una estrategia didáctica innovadora, en la cual el docente participante tendrá que demostrar en su redacción y defensa los resultados de aprendizaje declarados en el programa. De ahí que se organiza por fases para una mejor visualización de los momentos siguientes: práctica – reflexión – fundamentos – reflexión – solución – intervención – reflexión -redacción final, las cuales serán valoradas por los grupos en los encuentros presenciales, trabajo autónomo y acompañamiento. A continuación se refleja la organización del proceso.

Los encuentros se han organizado en tres momentos:

Primero, de socialización de los resultados del acompañamiento realizado por los grupos, los cuales serán expuestos de forma tal, que todos los docentes participantes puedan aportar criterios de la construcción realizada desde el registro anecdótico ejecutado.

Segundo, de reflexión teórica desde la experiencia práctica declarada por los diferentes grupos. Se reflexionará sobre las teorías que sustentan, transitando por el camino de la teorización de sus prácticas. En este espacio se presentarán materiales audiovisuales y se orientará el trabajo en grupo lo que favorecerá el análisis crítico y la profundización del tema.

Tercero, de organización del acompañamiento y del trabajo autónomo semanal en función de la estrategia didáctica innovadora. Cierre del encuentro.

Se propiciará el cuestionamiento para reflexionar, enriquecer o modificar desde la particularidad de cada contexto y en el que se producirá un aprendizaje colectivo tanto de los docentes facilitadores como de los participantes, donde somos aprendices de estas nuevas realidades, promoviendo un proceso de construcción permanente durante el desarrollo del programa. Lo que podrá significar que a partir de las vivencias y construcciones teóricas que hagan los docentes participantes de forma cooperada, se podrá hacer modestas contribuciones al Modelo Pedagógico de la UNAE, desde la praxis pedagógica en la Amazonía. Para tal fin es imprescindible visualizar el video del Dr. Ángel Pérez sobre el Modelo Pedagógico de la UNAE.

El registro anecdótico permitirá ir recogiendo y sistematizando las aportaciones significativas de los docentes durante sus espacios de reflexión cooperada, en la que harán una descripción lo más cercana posible a las vivencias de la actividad realizada y se redacta en el mismo instante en que está ocurriendo. Se explicará la necesidad de las evidencias fotográficas, videos, que propicien la socialización y el análisis en los encuentros posteriores de las ideas fundamentales.

El docente tutor, explicará cómo realizar el registro anecdótico desde las actividades previstas en el programa (encuentros presenciales, acompañamientos y consultorías). Se organizará el paralelo en grupos y la alternativa que se seguirá dependerá del análisis con los docentes participantes en el encuentro, lo que permitirá la creatividad en su concepción.

Es importante destacar que a partir de la implementación del programa de educación continua a docentes en funciones se promoverá un taller socializador que se le ha denominado UNIVERCIUDAD que favorecerá la socialización de sus resultados investigativos. El desarrollo del taller se concibe desde la coordinación de los directores distritales y rectores de las instituciones educativas que favorezca la participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familiares, comunidad) en la socialización de sus resultados.

Se ha determinado desarrollar estos talleres primero trimestralmente y posterior a ello semestralmente y se ejecutará desde la implementación de lo que se le ha denominado "FERIA UNIVERCIUDAD", en la que los docentes sistematicen sus resultados y lo presenten como innovación

pedagógica. Para la concreción de estas ferias se coordinará con los Directores Distritales y Colegios la creación de espacios planificados de reflexión compartida en la escuela, que propicie un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, sustentado en el compromiso individual y colectivo de transformación de un proceso enseñanza y aprendizaje tradicional a uno innovador. En cada feria de UNIVERCIUDAD, se realizará la convocatoria de la próxima.

Desde los registros anecdóticos de los docentes participantes se identificó un grupo de barreras que limitan lograr la transformación esperada, referidas a:

No se logra la sensibilización de los directivos de las instituciones educativas para apoyar las transformaciones que implementan los docentes participantes en el proceso enseñanza - aprendizaje derivadas del programa en ejecución.

Con las modificaciones curriculares orientadas por el MinEduc para el año 2016, no se logra una coherencia entre la Planificación Curricular Institucional, el Plan Curricular Anual y el Plan de Unidad Didáctica, lo que impide el carácter sistémico y coherente de las estrategias didácticas que se implementan en la institución. Además no responden al perfil del bachillerato ecuatoriano.

No se desarrollan espacios de reflexión académica entre docentes para potenciar la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica pedagógica.

A partir de estos elementos se decidió implementar un programa de educación continua con carácter intensivo a Directores Distritales, Rectores y Vicerrectores de instituciones educativas. El programa se desarrollará desde la gestión de dirección que deben cumplir y su relación con la planificación que se debe realizar para fortalecer la gestión institucional. El comportamiento que asumen los directivos en la escuela son elementos fundamentales que determinan la calidad y el éxito de los procesos de cambio que exige la sociedad.

El impacto que cada día va teniendo la Universidad Nacional de Educación en la formación del nuevo docente que necesita el país, ha propiciado el desarrollo de otros programas de educación continua para docentes que laboran en universidades y que no tienen una formación pedagógica, como las Universidades Regional y Estatal Amazónicas.

PRINCIPALES RESULTADOS DE LAS FASES SEGUIDAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNAE AMAZONÍA

Todos los resultados que se fueron logrando desde la investigación y que muy sucintamente se ha expresado en este acápite se organizaron en fases, para favorecer la evaluación de los resultados. A continuación se presenta a manera de resumen las fases seguidas en la implementación de la UNAE-Amazonía (como finalmente se denominará al abarcar no solo la provincia de Sucumbíos, sino también Orellana) y sus principales resultados.

Fase 1: Acercamiento al contexto de UNAE-Lago Agrio. Antecedentes. Principales resultados desde espacios de reflexión.

Reconocimiento del contexto desde indagaciones iniciales.

Identificación de antecedentes de la Educación Superior en el contexto.

Reconocimiento de las principales problemáticas relacionadas con la presencia de la Educación Superior en la región.

Orientación de los procesos a ejecutar: nivelación, investigación, educación continua, profesionalización, diseño de carreras EIB y EGB en modalidad semipresencial.

Identificación de la metodología a seguir en la implementación del proyecto UNAE- Lago Agrio.

Organización del grupo de investigación.

Fase 2: Diagnóstico al territorio. Principales resultados. Principales resultados desde espacios de reflexión.

Elaboración de la metodología para la implementación de los talleres de autorreflexión por cada uno de los grupos focales y cantones de la provincia de Sucumbíos: Lago Agrio, Shushufindi, Cascales, Gonzalo Pizarro, Putumayo y Cuyabeno.

Elaboración e implementación de encuestas y entrevistas.

Recolección y procesamiento de información de los talleres de autorreflexión realizados en el territorio, de información de las nacionalidades y presidente de la mesa de educación intercultural de Sucumbíos: Kichwa, Cofán, Siona, Secoya, Shuar, Awa, Pueblo Afroecuatoriano.

Exploración del territorio para la recolección de información relevante sobre la educación en la provincia y el cantón desde los grupos focales.

- Taller de autodiagnóstico con grupo focal Directores y Rectores.
- Taller de autodiagnóstico con líderes de nacionalidades y presidentes de la mesa de educación intercultural de Sucumbíos: Kichwa, Cofan, Siona, Secoya, Shuar, Awa, Pueblo Afroecuatoriano.
- Taller de autodiagnóstico con representantes legales y gobiernos estudiantiles.
- Taller de autodiagnóstico con representantes de padres de familia.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Lago Agrio y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Shushufindi, y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Cascales y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Gonzalo Pizarro y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Putumayo y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.

- Visitas al Cantón e Infocentro de Cuyabeno y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.
- Visitas al Cantón e Infocentro de Sucumbíos y desarrollo de talleres de autodiagnósticos para ir conformando el resultado relativo a la caracterización del estado actual del desarrollo del eje igualdad interculturalidad y el ambiente.

Difusión de la oferta académica mediante ruedas de prensa, entrevistas en vivo, boletines, spot de radio, redes sociales, atención personalizada.

Estudio de mercado para la implementación del Programa de Profesionalización y de Educación Continua.

Diseño de proyecto de investigación desde dos de los más preciados tesoros de la región: diversidad de cultura y ambiente.

Gestión de los procesos: el análisis de las funciones, recursos, determinación de la participación, distribución de las funciones y cronogramación.

Elaboración y socialización del Programa de desarrollo para la recuperación del Estero Orienco en la ciudad de Lago Agrío, desde el trabajo con el eje de ambiente y participación de la ciudadanía.

Fase 3: Diseño de los procesos a ejecutar desde UNAE Lago Agrío. Principales resultados desde espacios de reflexión.

Implementación de programa de Nivelación Emblemática. Preparación Intensiva para examen ENES.

Implementación de la Lesson Study entre los docentes para perfeccionar el trabajo con los estudiantes de Nivelación y promover la preparación para el ENES.

Elaboración de seis módulos para las carreras de EIB y EGB a desarrollar en la modalidad semipresencial.

Elaboración y entrega de programas de educación continua para:

- docentes en funciones de las provincias de Sucumbíos Orellana;

- directivos educacionales de las provincias de Sucumbíos y Orellana;
- docentes de la Universidad Regional Amazónica (IKIAM);
- docentes de la Universidad Estatal Amazónica;
- docentes de la Universidad Estatal Amazónica que impartirán el curso de Nivelación.

Elaboración de programa de profesionalización para la EGB.

Fase 4: Presentación de resultados parciales. Primer año de implementación del proyecto. Socialización de resultados.

Resultados derivados del proceso de investigación.

- Aprobación del proyecto financiado: Los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente. Una necesidad de transversalización en el proceso pedagógico.
- Aprobación del Grupo de Investigación Atari.
- Entrega del proyecto de Libro: Compartir valores: un desafío en la educación, en la Colección Nela Martínez de la UNAE.
- Presentación de ponencia en Congreso de Ciencias Pedagógicas: Hacia una educación Inclusiva: Compartir valores.

-Presentación de 2 ponencias aprobadas al Congreso de la UNAE:

-Título 1: Los ejes de igualdad interculturalidad y ambiente: una necesidad de transversalización en el proceso pedagógico de la UNAE Lago Agrio.

Título 2: Una lógica para la formación de valores en un contexto diverso e intercultural.

Ponencia aprobada al Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje en Madrid. Título: Enseñanza y aprendizaje del medio natural, desde las potencialidades de los microambientes escolares.

Entrega de artículo en la revista RUNAE (en proceso de revisión por el Consejo Editorial). Título: La magia de la interculturalidad desde el proyecto de la UNAE Lago Agrio.

Publicación de artículo en la Revista Mamakuna. Título: La sensibilidad para detectar problemas desde la lectura para potenciar la educación ambiental en los estudiantes.

Levantamiento de información de los microambientes escolares de las instituciones educativas para el trabajo de transversalización curricular por parte de los docentes participantes en el Programa de Educación Continua.

Resultados de la implementación de la Educación Continua.

En ejecución dos programas de educación continua:

- Docentes en funciones de las provincias de Sucumbíos Orellana. Actualmente en ejecución y participan un total de 280.
- Docentes de la Universidad Regional Amazónica (IKIAM). Actualmente en ejecución y participan un total de 50.
- Un total de 330 docentes.

Inician próximamente:

- Directivos educacionales de las provincias de Sucumbíos y Orellana.
- Docentes de la Universidad Estatal Amazónica.
- Docentes de la Universidad Estatal Amazónica que impartirán el curso de Nivelación.

Desarrollo de Programa Académico Mishki Shimi con docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Sucumbíos.

Encuentro Infanto-Juvenil del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Sucumbíos.

Encuentro con docentes de las nacionalidades. Rediseño del programa de profesionalización.

- San Pablo. Nacionalidad Siekopai o Secoya.
- Dureno. Nacionalidad Cofán.
- Puerto Bolívar. Nacionalidad Siona.

- Yamanuca. Nacionalidad Shuar.
- Limoncocha. Nacionalidad Kichwa.
- Inauguración de las instalaciones UNAE – Amazonía.
- Esta fase continúa en desarrollo en la actualidad.

Fase 5: Estudio de impacto. Se encuentra en organización.

El criterio de organización por fases, está en función de los objetivos previstos y resultados de las reflexiones para emprender las acciones previstas.

LÍNEAS MAESTRAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Teniendo en cuenta la sistematización realizada a todos los procesos implementados desde la UNAE-Lago Agrio y actualmente UNAE-Amazonía, se declaran las líneas maestras para la implementación de la investigación y educación continua.

Consolidar el proyecto UNAE Amazonía desde la metodología de investigación-acción-participativa que propicie el involucramiento de toda la comunidad educativa en la solución de las problemáticas que se enfrentan.

Desarrollar los procesos desde las experiencias y vivencias de los docentes en sus instituciones educativas vista desde lo histórico - social en el contexto donde se ejecutan, que favorezca la problematización de la realidad.

Asumir las vivencias como fuente de conocimiento e información para el dialogo y la reflexión.

Desarrollar el diálogo desde la implementación de escenarios de reflexión con diversas comunidades sociales que favorezca la triangulación rigurosa de diversas fuentes, ya sea metodológica (desde la práctica) y teórica, que conduzcan a rediseñar las acciones colectivas desde un enfoque reflexivo y crítico.

Provocar la cooperación académica desde la integración universidad - instituciones educativas, para propiciar la identificación de los problemas de la práctica profesional y su inserción en los programas que se desarrollan, en el que predomine la motivación y comunicación como vía para potenciar el liderazgo y la toma de decisiones por consenso.

Propiciar la integración de los procesos de planificación, organización, regulación, control y evaluación del programa de los programas que se ejecuten.

Implementar procedimientos metodológicos que promueven el aprender haciendo, la enseñanza personalizada, así como las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias de sus prácticas.

Desarrollar procesos de validación de las metodologías a implementar y sus resultados derivados del involucramiento de la UNAE en la educación, de forma que se traduzca en fuentes primarias de información para retroalimentar e implementar políticas públicas por parte del Ministerio de Educación.

El contacto con un contexto natural y cultural tan diverso, y con los docentes más desfavorecidos, ha permitido un mejoramiento humano y profesional del grupo UNAE-Amazonía, de ahí que se sugiere se constituya en escenario de aprendizaje para docentes y estudiantes de la UNAE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, F. J. (2015). *Universidad Emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad*. En F. J. Álvarez, González, H. Quinn, Á. Pérez Gómez, J. Prats, A. Didriksson, F. Peñafiel, & S. Fernández, de Córdova, *Hacer bien, pensar bien y sentir bien* (pág. 223). Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Estatuto de la Universidad Nacional de Educación*. Quito. Ecuador.
- De Bono, E. (1973). *Lateral Thinking*, Harper & Row. New York.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires, Argentina.: ediciones Juan Granica S.A.
- De Bono, E. (1995). *Aprender a pensar*.

- Delors, J. (1996). *Compendio. La educación encierra un tesoro*. Francia: Ediciones UNESCO. pág 37.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fabara Garzón, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela (CENAISE)*. Ecuador: UNESCO.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (Primera edición ed.). Barcelona, España: El Roure Editorial S.A. Primera edición. Morata, S.L.
- Pierre, A. (5 de junio de 2007). La educación ambiental desde el contexto local. (M. R. Rensoli, Entrevistador)
- Pino, J. (s/f). *El desafío de proyectar la vida*. La Habana. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- PRELAC. (2003). *Modelo de Acompañamiento – apoyo, monitoreo y evaluación del PREALC*. UNESCO. La Habana. Cuba: UNESCO.
- UNAE. (2014). *Modelo Pedagógico*. Azogues, Ecuador: Universidad Nacional de Educación.

NIVELACIÓN EMBLEMÁTICA DE LAGO AGRIO

Marco Vinicio Vázquez. Mtr.
marco.vasquez@unae.edu.ec

INTRODUCCIÓN

En el año 2012, la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (SENESCYT), organismo estatal que dicta las políticas nacionales de Educación Superior del Ecuador, estableció que el ingreso a las Universidades Estatales, se realizará basándose en una selección lógica, y que las universidades públicas deberán permitir el desarrollo de cursos de nivelación, a fin de superar la heterogeneidad que se da en la educación secundaria del país, estableciendo que estos cursos de nivelación deben estar regidos por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del Ecuador (SNNA), mas deben cumplirse en cada universidad pública, de tal forma que se sujeten a criterios de pertinencia.

Se estableció que los cursos de nivelación tengan el siguiente objetivo general:

“Optimizar las capacidades de aprendizaje de los aspirantes al ingreso a las Instituciones de Educación Superior desarrollando habilidades, destrezas, competencias y desempeños necesarios, para que asuman el conocimiento disciplinar, tecnológico, profesional y humanístico de forma responsable y exitosa, desde el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades educativas”.

Se plantearon también objetivos específicos, para desde las distintas ramas del conocimiento alcanzar este objetivo planteado.

Se puso en vigencia además una malla curricular general que contemplaba que todos los cursos de nivelación debían mejorar el desempeño en comunicación de los alumnos, por tanto las cátedras

de Comunicación Académica y Universidad y Buen Vivir debían ser parte de todos los cursos de nivelación. Además, se establecieron mallas particulares por áreas del conocimiento, particularmente se propuso el área 4 que se definió de la siguiente manera:

AREA 4. Programas básicos, humanidades, educación, servicios: Cultura y sociedad, Psicología y Matemáticas.

Es decir, para las carreras de educación las cátedras que debían dictarse serían Cultura y Sociedad, Psicología y Matemáticas.

Además, como una forma de desarrollar las destrezas de investigación de los bachilleres se propuso que en cada asignatura se desarrollará un Proyecto de Aula, y que de forma obligatoria se debería desarrollar un Proyecto Integrador de Saberes (PIS), que debería integrar los conocimientos de cada una de las materias en una propuesta que, presentada en formato escrito y sujetándose a ciertas normativas de la investigación científica, presenten una solución a algún problema social detectado por los alumnos en su contexto.

Se estableció también que la evaluación sería sumativa y la aprobación se lograría si en base a una sumatoria ponderada el resultado alcanzara o superara el 70 % de la nota final.

LA UNAE

Con el objetivo de mejorar la calidad educativa en El Ecuador, se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con la siguiente misión:

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

Consecuentemente, el ámbito de accionar de la UNAE es la educación. Esta universidad está al servicio del país desde mayo del 2015, iniciando por supuesto con los cursos de nivelación.

El 22 de diciembre del 2015, en respuesta a múltiples requerimientos de diversos grupos sociales y en un acto de absoluta justicia con los pueblos de la Amazonía Ecuatoriana, la Comisión Gestora de la UNAE, como organismo de máxima decisión de esta universidad, resolvió iniciar los trámites para crear la sede Lago Agrio de la UNAE.

En marzo del 2016, cumpliendo con lo establecido en la Ley Ecuatoriana, a través del SNNA, se ofertan cupos para la UNAE, sede Lago Agrio, despertando el interés de la ciudadanía y recepiendo la solicitud de 29 bachilleres que cumplen con todos los requerimientos para ser parte de esta opción sin precedentes en la historia del país.

Se cumplió el proceso, como resultado, 29 bachilleres fueron habilitados para asistir a la Nivelación Emblemática de la UNAE - Lago Agrio, estableciéndose que este curso debía iniciar en el mes de mayo.

LA NIVELACIÓN EMBLEMÁTICA DE LA UNAE LAGO AGRIO

El 2 de Mayo del 2016, en el local de la escuela del Milenio, Unidad Educativa Dr. Camilo Gallegos Domínguez, de la ciudad de Nueva Loja, se inició el curso de la nivelación emblemática de la UNAE con el apoyo de la coordinación, el cuerpo académico y el equipo administrativo.

Objetivo

Lograr un óptimo desempeño en rendimiento académico y emocional de los alumnos de nivelación de UNAE - LAGO AGRIO.

Componentes

Organización del curso.

Satisfacción y Cumplimiento de los Alumnos.

Capacitación ENES.

Actividades

Reunión mensual con docentes de nivelación a fin de monitorear y evaluar el avance en cada una de las asignaturas.

Monitoreo a los alumnos sobre sus percepciones del avance de las asignaturas, se realizará de forma continua.

Monitoreo sobre la satisfacción de los alumnos en cuanto al desarrollo del curso, se desarrollará de forma continua.

Seguimiento, mediante fichas técnicas del grado de cumplimiento y del estado de los alumnos. Para esta actividad se desarrollarán reuniones con los compañeros del área administrativa, reuniones de periodicidad no determinada por cuanto deberán responder al desarrollo de las actividades.

Reunión mensual con docentes de nivelación a fin de monitorear y evaluar el avance en cada una de las áreas de desarrollo del pensamiento.

En general se ha cumplido en un 80% los objetivos que se plantearon en lo académico; en investigación y en vinculación el resultado supera lo que se había esperado gracias al gran equipo con el que se me permitió trabajar.

De los alumnos habilitados acudieron a clases 22, se mantuvo regularidad en el grupo, al final del curso únicamente 1 alumna se retiró. Ello se debió en gran parte al apoyo del área administrativa ya que coordinando con el Ministerio de Salud, consiguieron que se brindara atención médica, y psicológica para los alumnos y el seguimiento fue muy cercano.

CAPACITACIÓN ENES

Desde el primer momento se planteó que este grupo requería de un apoyo decidido para lograr que aprobaran el examen ENES, por lo que se desarrolló una reunión donde docentes y alumnos expusimos nuestros puntos de vista y se logró un resultado consensuado.

Exposición de los alumnos:

Sugirieron que al trabajar los distintos razonamientos, estos no sean únicos cada semana. Más bien piden que se trabaje alternadamente cada día un tema distinto.

Se solicitó además que en horas clases, cuando sea necesario, se responda a cuestiones o reactivos del ENES,

Se solicitó que se asigne mayor tiempo para razonamiento numérico, entre otros.

Exposición de los docentes:

Manifestaron su total predisposición a trabajar esta capacitación.

DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN

Al tener el apoyo logístico adecuado el curso se desarrolló con absoluta normalidad. Lo sobresaliente del mismo fue la cohesión que se logró en el grupo, realidad que motivó a todos para avanzar. En muchas ocasiones los horarios se superaban, únicamente importaba satisfacer las dudas de los alumnos.

Es digno mencionar que dos alumnas no podían asistir a todas las sesiones en vista de que trabajaban para su sostenimiento, pero se daban formas para igualarse y contaban con el apoyo de los compañeros para cubrir sus inasistencias. Me permito relatar, que la noticia de que dictábamos este curso rebasó las aulas y no era raro que padres de familia o estudiantes se ubicaran en las puertas de los locales donde trabajábamos para solicitar asistir al mismo.

El resultado final fue que el 50 % de los alumnos de la Nivelación Emblemática de Lago Agrio, lograron en base de su esfuerzo, un cupo para ser parte de las carreras que oferta la UNAE.

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Con el afán de sujetar el desempeño a lo establecido en el modelo pedagógico de la UNAE, se desarrollaron varias actividades, a manera de ejemplo presento aquí una de ellas ideadas para la cátedra de matemáticas en la nivelación emblemática de la UNAE- Lago Agrio, en el desarrollo del mismo, plantea trabajar la unidad de proporciones bajo la modalidad de ABP y clase invertida. Para lo que se desarrollaron las siguientes fases:

Fase uno. Presentación del problema

“En la costa ecuatoriana, especialmente las provincias de Esmeraldas y Manabí, han sufrido los estragos de un terremoto, muchos conciudadanos han perdido sus vidas, otros han quedado al desamparo ya que sus viviendas han desaparecido. Se pide a los estudiantes de la UNAE, elaborar una estrategia lógica y sustentada para socorrer a nuestros compatriotas que sufren tan crueles estragos, tomando en consideración la alternativa de asociaciones de vivienda”.

Fase dos. Levantamiento de información

Se establecieron grupos de 4 para trabajar este ejercicio, indicando que lo primero que ellos debían hacer era organizarse y recabar la información necesaria. En los grupos establecieron qué información debían recabar, siendo esta la necesaria para responder, entre otras, a las siguientes preguntas:

¿Qué es la escala de Richter?

¿Cuántas viviendas han sido afectadas?

¿Cuántas personas están en los albergues?

¿Qué es un plan de vivienda social?

¿Cuánto cuesta construir una vivienda?

Fase 3. Organización e interpretación de la información recabada

Para organizar y entender debidamente la información que ellos recabaron, nos juntamos y logramos que ellos fueran estableciendo el significado de conceptos matemáticos como: escala, razón, proporción, porcentaje, distribución, alícuotas, interés, entre otras.

A más de que se debieron entender otros conceptos, que sin ser absolutamente matemáticos, son necesarios para entender el problema, estos son: valor del metro cuadrado de terreno, valor del metro cuadrado de construcción, valor de la mano de obra calificada y no calificada, préstamos, donaciones, presupuestos, entre otras.

Fase 4. Estructuración de la Propuesta

Aquí cada grupo presentó su alternativa, todas debidamente fundamentadas con valores concretos y buscando el bienestar común, cuatro de las seis propuestas indicaron que su alternativa era buscar créditos a largo plazo, con años de gracia e interés bajo. Una de ellas proponía que los damnificados aportaran como parte del valor de sus casas, su trabajo, es decir mano de obra no calificada. La sexta, la que mostró mayor creatividad, indicaba que al ser esa zona, una zona turística, se debía buscar empresas turísticas para negociar con ellas, entregándolas la exclusividad para la operación turística a cambio del diseño y aporte económico para la reconstrucción de esos sectores.

CONCLUSIONES

La experiencia fue muy gratificante, los grupos defendían sus propuestas con pasión, pero fundamentando sus aseveraciones en cálculos numéricos que ellos desarrollaron, estimo que quedó muy grabado el significado de los conceptos y cómo se realizan los cálculos.

Además se evidenció algo que es fundamental en matemáticas, el hecho de que las cantidades y los números no son expresiones absolutas, están liadas al bienestar del hombre.

La visita a la sede de Chuquipata

Los alumnos de Lago Agrio, al igual que los alumnos de cualquier geografía, responden a sus particularidades, mucho más cuando esa geografía tiene los encantos de la Amazonía. El lograr que se sientan parte de un proyecto tan significativo como es la UNAE fue un reto que todos nos propusimos. La Universidad Nacional de Educación no es simplemente una universidad que ha ofertado servicio en la Amazonía, es un proyecto revolucionario de educación que se fundamenta en la función social y democrática que debe caracterizar la formación superior, que responde a las demandas del país en general y que aspira construir las condiciones para que el Buen Vivir sea parte del aula. Los alumnos de Lago Agrio debían entenderlo.

Una forma práctica de evidenciar lo dicho fue el lograr que estos alumnos, junto a toda la comunidad educativa, celebraran el primer aniversario de nuestra universidad, las gestiones de coordinación y del área administrativa fueron ingentes, mas se logró el objetivo, 16 alumnos y todos los administrativos, hicieron el viaje, se facilitó el uso de un bus institucional, y esos jóvenes, muchos de ellos por primera vez, visitaron la sierra ecuatoriana, particularmente la sede de Chuquipata.

Narrar las vicisitudes y anécdotas de este periplo, no me corresponde, mas es fácil de imaginar y la alegría y la chispa de sus miradas en cada lugar que visitamos en Azogues denunciaban que vivimos tiempos distintos, que ahora la ilusión del joven es resultado esperado de los procesos sociales, que el Ecuador es uno solo a pesar de lo variado de nuestros entornos, todos somos ciudadanos que vivimos con igualdad de oportunidades.

El objetivo se logró, los alumnos de Lago Agrio celebraron el aniversario de su universidad, vivieron la diversidad de un proyecto nacional y conocieron la belleza de este país cuya riqueza sustancial radica en su realidad multicolor.

Los Proyectos Integradores de Saberes

El micro currículo del curso de nivelación establece que como producto final se desarrollen y expongan los PIS, el objetivo es integrar los contenidos de todas las asignaturas que se imparten en el periodo, se lo trabaja a lo largo del semestre y se lo socializa al final. Se cumplió de acuerdo a lo planificado.

La capacidad de la docente a cargo logro que todos los demás docentes estemos al tanto del desarrollo pleno de los proyectos, coordinando para que el desarrollo de las asignaturas sean concomitantes con lo requerido en los proyectos lo que fue particularmente interesante porque a la vez ponía a nuestra disposición realidades concretas y vivenciales para desarrollar nuestros contenidos.

La culminación fue la defensa y exposición de siete proyectos que basándose en las particularidades de Lago Agrio presentaban propuestas de mejora educativa, con procesos interesantes y creativos. El evento de exposición de estos fue una fiesta académica donde la capacidad de los alumnos ostentaba resultados pertinentes y fundamentados.

LÍNEAS A SEGUIR EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EB)

Wilfredo García Felipe. PhD.
wilfredo.garcia@unae.edu.ec

BREVE INTRODUCCIÓN

Emprender una concepción para el programa de profesionalización en la Amazonía ecuatoriana, además de constituir una alta responsabilidad, como parte de un equipo de trabajo, ha sido una tarea desafiante.

No se pretendía construir un programa que respondiera a los cánones tradicionales. Se requería hacer un trabajo de campo participativo, con representantes de las nacionalidades en la Amazonía, con el objetivo que fuesen parte y protagonistas en la toma de decisiones, nunca antes visionado así. Además, que respondiera a la concepción del “Buen Vivir”, pero a la vez, se tuviese en cuenta la cosmovisión de cada nacionalidad sobre esta concepción, que tiene sus orígenes en el Sumak-kawsay.

Había que acercarse a las comunidades para que fuese un proceso de retroalimentación conjunta y que el producto de la construcción, tuviera presente además las características propias de la región; además de rescatar la lengua nativa en peligro de extinción como resultados de proyectos de investigación, intención de los propios nativos.

Contribuir en todo el proceso de profesionalización al fomento de las bases de una nueva cultura del docente, transitando de un docente expositor, a un educador facilitador acompañante, sería el camino a seguir en el proceso de profesionalización, que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) tiene en sus esencias. Socializar los componentes del Modelo Pedagógico de la UNAE desde los primeros contactos, no como algo a imponer, sino a debatir y permitiese su contextualización en la realidad amazónica fue una decisión que se tomó.

Se fue testigo de las valoraciones favorables para emprender la profesionalización, teniendo como propósito, hacer realidad los componentes del Modelo Pedagógico de la UNAE. Esto constituyó el principal desafío, pues subyace en esta concepción pedagógica innovadora la creatividad, flexibilidad, la innovación, la cooperación, el fomento de valores, entre otras cualidades trascendentales. La coherencia entre el decir y el hacer en un proceso de aprendizaje, donde el aprender a aprender de forma cooperada y solidaria, constituiría una condición de primer orden que había que hacerla realidad en la Amazonía ecuatoriana.

DESARROLLO

Se decidió en el equipo de docentes emprender un proceso de Educación Continua con más de 250 docentes como la cantera inicial para el proceso de profesionalización, donde el Modelo Pedagógico de la UNAE fuese la base de la misma. Con entusiasmo y entrega se estuvo trabajando para demostrar la necesidad de ir generando esa nueva cultura en la práctica pedagógica. Era necesario entender el cambio a provocar en el proceso de aprendizaje de los docentes amazónicos, pero primero debíamos también transformar el modo de actuación del equipo de profesores que inició en la primera tarea encomendada por la UNAE en Lago Agrio:

- a. Se comenzó a tener sesiones de trabajo para unificar criterios sobre las clases a facilitar, que se fueran convirtiendo en talleres socializadores.
- b. Sistemáticamente se visitaban las clases entre los profesores.
- c. Se valoraba posteriormente los resultados en encuentros programados e informales.

Es decir, se empezó a desarrollar la Lesson Study, -una metodología, ya probada en la práctica pedagógica, la cual facilita el trabajo colaborativo de los docentes en diferentes fases de su implementación, algo extremadamente necesario también en el contexto amazónico ecuatoriano- en el equipo de profesores, aunque cada cual desarrollaba una asignatura diferente, había algo esencial que unía, y eso era la Pedagogía. En la primera edición de la Educación Continua con los docentes de los colegios se partió de la socialización de los componentes

del Modelo Pedagógico de la UNAE, se introdujeron herramientas de aprendizaje como, por ejemplo, “el Aula Invertida”, “el Aprendizaje Basado en Problema (ABP)”.

Como algo fundamental en el proceso de Educación Continua, la evaluación formativa de este curso, se centró en estas concepciones, adaptándose a los contextos. Los docentes han ido vivenciando desde su práctica, esta nueva y avanzada concepción pedagógica, creándose las bases para un trabajo cooperado en cada uno de los colegios, a pesar de barreras objetivas y subjetivas a enfrentar. Adicionalmente, se viene reafirmando la necesidad de que los docentes de los colegios de la Amazonía, transiten primeramente por el curso de Educación Continua que la UNAE promueve en esta zona, lo que permite una preparación básica previa al ingreso a la profesionalización.

Después de la actividad dialogada con representantes de diferentes nacionalidades en la Amazonía ecuatoriana, y los intercambios sistemáticos que se realizaron en el equipo de profesores de la UNAE que nos desempeñamos en la zona por un periodo aproximado de un año (2016), se estuvo en condiciones de proponer a la Coordinación Académica de la sede matriz en Chuquipata, en la provincia del Cañar, las siguientes líneas de trabajo para su análisis y posible aprobación en la concepción de la profesionalización a implementar, que tendría su fase inicial en la Amazonía, y que progresivamente se extendería a todo el Ecuador, conscientes de su carácter perfectible, pues constituía una primera aproximación.

DESARROLLO

Línea 1. Exploración, diálogo, toma de decisiones en contexto.

La exploración de campo realizada desde inicio del año (2016) por la Coordinación de la UNAE en la Amazonía ecuatoriana, específicamente en las provincias de Sucumbíos y posteriormente en Orellana, permitió consolidar una variada información, e ir tomando decisiones debidamente consensuadas. Este primer acercamiento se desarrolló visitando comunidades representativas de las nacionalidades para el intercambio con sus docentes. En estos encuentros se abrió el diálogo con una información inicial del programa de educación continua que comenzaría en septiembre del año en curso, donde tendrían

la posibilidad, en un aprendizaje cooperado, de actualizarse en concepciones pedagógicas de la contemporaneidad como paso previo a la profesionalización, destacándose que no tendrían que trasladarse los docentes a la capital de la provincia, sino que los profesores de la UNAE, serían los que se acercarían a las comunidades en encuentros de fines de semana y así no se afectaría la docencia que ellos desarrollaban sistemáticamente.

Los propios docentes comenzaron a ver al proceso de Educación Continua en el que se involucrarían, como una base importante para ingresar más preparados a la profesionalización. Se concibió esta preparación inicialmente para aquellos docentes graduados, sin embargo la vida lo direccionó, además para bachilleres, técnicos y tecnólogos que ejercen la docencia, sin haber tenido la oportunidad de hacer una licenciatura. Las ansias de superación de aquellos que la esperaban, hizo de la Educación Continua, que comenzaría a desarrollar la UNAE en la zona, como el paso intermedio para ingresar a la profesionalización posteriormente.

Las expectativas sobrepasaron la posibilidad real de dar respuesta a todas las solicitudes en cada zona, lo que establece un compromiso para la UNAE / Amazonía de dar respuesta continua a la demanda; sin embargo a pesar de los encuentros realizados con autoridades distritales, la información no llegó con la inmediatez esperada a todos los interesados, por lo que debe tenerse presente para próximas ediciones tal experiencia y establecer nuevos mecanismos de comunicación y monitoreo que garantice el cumplimiento de lo que se proyecte en cada Distrito.

El propio proceso del programa de Educación Continua fue generando seguridad y credibilidad en el desarrollo de una profesionalización, pues ya UNAE pasaba de la intención a la realización. La UNAE ya tenía presencia en la Amazonía ecuatoriana, el sueño se había hecho realidad.

En una segunda fase se toma la decisión, en la zona, de realizar nuevos encuentros con representantes de las diferentes nacionalidades que hacen vida en este contexto amazónico. Este se produjo en la sede de la Atención a la Ciudadanía de la provincia de Sucumbíos, sede provisional de las oficinas administrativas del grupo inicial de la UNAE en la provincia de Sucumbíos, para dialogar sobre la concepción ya

propuesta para la profesionalización, teniendo en cuenta, ideas ya discutidas inicialmente, que se pudieran enjuiciar, criticar o modificar. Tuvo como principales resultados el consenso siguiente:

Respetar los conocimientos ancestrales y enriquecerlos con las concepciones pedagógicas y didácticas más avanzadas para el desarrollo de los aprendizajes. Pretender que ellos empezaran a desarrollar la memoria escrita de sus culturas, en peligro de extinción, para hacerlas perdurar en el tiempo, por ello la necesidad de que la evaluación formativa de la concepción de la Educación Continua y la Profesionalización, deberían tener como resultante productos que tuviesen un impacto transformador comunitario a través de la investigación acción participativa.

Trabajar en la producción de textos que rescate y enriquezca la primera lengua, vivenciándose en cada contexto.

Aprovechar todas las potencialidades instaladas según la zona en los Infocentros para la utilización de la conectividad instalada.

Elaborar CDs interactivos para aquellos docentes desfavorecidos en la conectividad.

Conseguir mayor acercamiento de los profesores que faciliten la profesionalización, existiendo consenso que en un primer semestre sea semanal, los posteriores quincenales y el último semestre mensual, garantizándose el acompañamiento necesario en todo el proceso.

Lograr que el aprendizaje sea mutuo, ya que los profesores facilitadores promoverán el trabajo cooperado y serán parte acompañante.

Una fase posterior, permitió enriquecer la propuesta en construcción, con un nuevo encuentro en sitio con representantes de las nacionalidades para garantizar consenso, ahora específicamente para la construcción de los módulos a desarrollar, es decir pasar ya de la concepción o visión de la profesionalización, a la concreción del cómo concebir los módulos, donde los docentes reconocieran la pertinencia de la propuesta de profesionalización.

En estos nuevos encuentros, el objetivo que se llevó fue recoger las recomendaciones para tomar decisiones en la construcción de los módulos, que no fuesen homogéneas, sin tener en cuenta particularidades, lo que

permitiría finalmente, establecer tendencias que deberían ser analizadas en la Coordinación Académica de la UNAE para que se tomaran las decisiones finales.

Pudo llegarse al consenso siguiente:

La investigación acción participativa debía atravesar el de profesionalización EB y EIB. Concebir proyectos de investigación desde el primer módulo, con una composición de 4 docentes aproximadamente. La variación de la integración de docentes en cada proyecto, estaría condicionada fundamentalmente por la existencia de docentes en cada colegio, pues las distancia entre un colegio a otro es significativa.

Los proyectos deberían concebirse desde problemas reales a resolver en cada una de las comunidades teniendo como resultados relevantes: rescatar la cultura ancestral y vivenciarla en memorias escritas; así como enriquecer el vocabulario de la lengua nativa y la numeración, a partir del enriquecimiento intercultural.

Que los encuentros presenciales a desarrollar en la modalidad semipresencial en la profesionalización en la Amazonía, se conviertan en escenarios de aprendizajes que se caracterizarán en talleres socializadores y permitirán hacerlos significativos para las comunidades.

La semipresencialidad de los profesores que facilitarán los encuentros debería graduarse en un primer semestre semanalmente; un segundo y tercer semestre de forma quincenal y un semestre final, con carácter mensual. Esto permitiría los niveles de ayuda necesaria a los docentes que han ejercido su docencia por años, en zonas muy desfavorecidas y con ausencia de un asesoramiento sistemático con inmediatez; además, en ocasiones, con varios niveles en una misma aula. Esta decisión aseguraría la retención de todos los docentes que hayan ingresado a esta profesionalización innovadora, lo que no debe entenderse por paternalismo de ningún tipo; sería ir complementando el esfuerzo personal mediante una tutorización efectiva.

Línea 2. Reglamentación

La profesionalización que se propone para la EB se sostiene en los siguientes marcos normativos:

De acuerdo a las reformas a la LOEI de julio 2015, los bachilleres que se encuentran en la carrera docente pública deberán obtener título de tercer nivel o del técnico o tecnológico en Ciencias de la Educación hasta el 31 de diciembre del 2020.

Disposición Transitoria Décimo Segunda.- En el caso del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe, durante una década a partir de la publicación de esta ley, la asignación y ejecución presupuestaria para los centros educativos de las comunidades, pueblos y nacionalidades será preferencial, para mejorar la calidad educativa en las siguientes áreas: formación y capacitación docente, infraestructura educativa, formación y participación comunitaria, elaboración y dotación de materiales didácticos e implementación de las tecnologías de información y comunicación.

El Reglamento de Régimen Académico (RPC-SE-13-No.051-2013, 2014) plantea:

Disposición Transitoria Décimo Segunda. - Hasta el 12 de octubre de 2017, las universidades y escuelas politécnicas podrán homologar, en el nivel de grado, hasta la totalidad de asignaturas o cursos de carreras de escultura, pintura, danza, teatro, cine y música, obtenidos en un instituto superior de artes o en un conservatorio superior de música, así como las asignaturas o cursos de carreras pedagógicas aprobados en un instituto pedagógico superior o intercultural bilingüe.

Reglamento de Educación Superior para modalidades semipresenciales, a distancia y modalidad online RPC-SE-14-N° 043-2015.

Luego de un análisis exhaustivo sobre las necesidades de reconocer el valor de las modalidades semipresencial, a distancia y online, el Consejo de Educación Superior, resuelve la aprobación:

“Que, una vez conocida y analizada la propuesta del proyecto de Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, se estima pertinente acoger el contenido de la misma”:

“Artículo 1.- Objeto. - El presente Reglamento tiene por objeto normar las condiciones en las que se ofertan las carreras y los programas de posgrado en modalidades en línea y a distancia por parte de las instituciones de Educación Superior (IES)”.

“Artículo 3.- Definición de las modalidades de estudio en línea y a distancia.- Son las modalidades en las cuales, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías, recursos de aprendizaje y entornos virtuales que se organizan sobre la base de una pedagogía diseñada especialmente en función a la interacción educativa del profesor y el estudiante, en tiempo real o diferido y en torno a comunidades de aprendizaje delimitadas”.

“Artículo 4.- Modalidad a distancia. - La modalidad a distancia es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales bajo plataformas de interacción, y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales). Para su desarrollo, es fundamental la labor docente y técnico docente con la tutoría sincrónica y asincrónica, y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo”.

Con base en estas disposiciones legales se ha analizado la necesidad urgente de crear una licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe y Educación General Básica, específica para bachilleres, técnicos tecnológicos que ejercen la docencia en el Sistema de Educación. La profesionalización de docentes bachilleres que laboran en el Sistema Educativo Nacional es una prioridad para el Ministerio, como una de las acciones que permitirán elevar la calidad educativa.

La Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe ha impulsado este proceso orientado a docentes del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, por medio del “Programa Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural Bilingüe” (PLEIB I y II), efectuado por la Universidad de Cuenca mediante Convenio con este Ministerio (suscrito en 2006, vigente hasta 2014). En el marco de este proceso se obtuvo como resultado la incorporación de 230 nuevos profesionales, en julio del 2014.

A partir de octubre de 2015, con la finalidad de optimizar los esfuerzos del Estado ecuatoriano para continuar con la profesionalización de docentes en servicio con el grado de Bachiller o de tecnólogo egresado de los Institutos Superiores de Educación Intercultural

bilingüe, ISPEDIB, se conformó una Mesa Interinstitucional, convocada por la UNAE, en su condición de Coordinadora de las Licenciaturas de Educación Intercultural Bilingüe de RENACE, con la tarea de preparar una Propuesta de Licenciatura para docentes bachilleres y tecnólogos del SEIB, para ser presentada a las autoridades y conseguir su respectiva aprobación. La licenciatura se la propone como proyecto innovador, por tanto, como un proyecto de inversión tanto del Ministerio de Educación, como de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

Por parte del Estado los integrantes de esta Mesa son: el Consejo de Educación Superior, CES, la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, SENESCYT, el Ministerio Coordinador de Talento Humano, MCCTH, el Ministerio de Educación, MINEDUC. Por parte de las Universidades se ha contado con la participación de la Universidad Nacional de Educación, UNAE (como institución coordinadora), la Universidad Politécnica Salesiana, UPS, la Universidad Estatal de Bolívar, UEB, la Universidad de Cuenca, la Universidad Amazónica, UEA, y la Universidad Nacional de Chimborazo, UNACH.

La Licenciatura está dirigida a docentes en ejercicio en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, SEIB, que ya poseen, entre otros, una experiencia pedagógica en aula, un acumulado de los distintos procesos de capacitación en los cuales han participado, conocimiento y manejo institucional de los centros educativos de EIB. Más allá de las experiencias y conocimientos alcanzados por estos docentes en servicio, también se identificaron los principales problemas que subsisten en el desarrollo de la EIB, tanto en el nivel de aula como en el de la gestión social y la articulación de los centros de EIB con la comunidad educativa de los respectivos entornos.

A partir del reconocimiento y análisis de los factores arriba enunciados, la Mesa Interinstitucional ha consensuado que la propuesta académica objeto del presente Proyecto, debe responder y adecuarse a las condiciones particulares de los futuros estudiantes-docentes en ejercicio. La principal orientación del Programa se dirige al tratamiento de los problemas identificados en el aula. En una dirección similar, el Programa busca desarrollar capacidades para fortalecer el papel de los docentes como articuladores, mediadores y facilitadores con los pueblos, nacionalidades y comunidades locales o regionales, para responder

a sus intereses y aspiraciones educativos, culturales y de desarrollo (coincidentes para la EIB, como para la EB a partir de los intercambios realizados posteriormente con las nacionalidades desde la UNAE / Amazonía.

La Comisión Interinstitucional, constituida para este Programa, ha establecido algunos criterios y acuerdos para la implementación de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. La propuesta está dirigida, como se ha señalado, a los docentes en servicio en el marco del SEIB. Con estos criterios y acuerdos se garantizará la calidad y factibilidad de este programa, en atención a las prioridades nacionales respecto a la formación y profesionalización de los docentes insertos en los procesos de la gestión pedagógica e institucional de la EIB nacional.

Línea 3. Fundamentos epistemológicos y curriculares.

Los fundamentos epistemológicos y el diseño de la malla curricular de esta propuesta se sustentan en los de la Licenciatura de EIB de la UNAE. Esta decisión se sostiene en la amplitud de enfoques debidamente articulados entre la teoría de la complejidad, la cognición situada, la ecología de saberes, la interculturalidad, el constructivismo, además el Enfoque Sociocultural y la Pedagogía Crítica.

La Licenciatura contempla nueve niveles, organizado cada uno por semestres, los que se clasifican sobre la base de tres unidades: unidad de formación básica, unidad de formación profesional y unidad de titulación.

La unidad de formación básica comprende los cuatro primeros niveles, en los que se replican, en sus esencias, los contenidos y estructuras de la malla genérica de la UNAE. La unidad de formación profesional, que inicia a partir del quinto nivel, mantiene el proceso pedagógico por núcleos problémicos, pero con mayor apego a las necesidades contextuales y trabajo en aula de las diversas Unidades Educativas del Sistema de Educación a nivel nacional. Finalmente, la unidad de titulación, en la que se trabajan diversos productos de grado, los que se detallan en: examen de grado, proyectos de investigación, proyectos integrados; aunque para la propuesta en la Amazonía ecuatoriana lo más pertinente, a partir de los criterios recogidos en los diálogos con

las nacionalidades, deben ser resultados de proyectos de investigación que garanticen un impacto de rescate y enriquecimiento en contexto, específicamente de su lengua escrita nativa.

La propuesta concibe procesos de aprendizaje a través de núcleos problémicos, que se concretan en syllabus que estructuran cada asignatura en módulos, en los que se deberá incluir diversos recursos didácticos.

Dentro de los ejes prioritarios del modelo curricular y pedagógico de la presente Licenciatura están el aprovechamiento de la práctica docente, ya ejecutada por los docentes, en ejercicios articulados a la cátedra integradora, que en esta concepción tendría un rol particular en aglutinar los proyectos de investigación, que desde el primer módulo, habría que concebirse. Esta constituye otra de las columnas que se retoman del proyecto de licenciatura de EIB de la UNAE, donde se pretende reconocer la necesidad de no solamente vincular, sino de contextualizar la teoría y la metodología a través de la práctica desde el principio de la Carrera. Consecuentemente, deberán realizarse también en las lenguas originarias de pueblos y nacionalidades, como uno de los ejes prioritarios de contextos educativos, donde la interculturalidad y la inclusión, los caracterice.

Es esencial que se contemplen los criterios de las nacionalidades para conformar módulos pertinentes en la región amazónica. Los profesores que facilitarán son profesionales de cuarto nivel, con titulación mínima de maestría en educación y/o afines; principalmente en ciencias pedagógicas y sociales con experiencia de trabajo en educación. La docencia integrará procesos de tutoría con la participación de maestros de las comunidades socio lingüísticas de las zonas educativas. Esto significa que en el programa de estudios se trabajará las lenguas y culturas de los territorios, por consiguiente, los tutores aportarán en la generación de políticas linguo-culturales, así como, de las estrategias de trabajo en los diferentes escenarios de aprendizajes en todas las áreas curriculares de la EGB-EIB, particularmente en la de lengua y comunicación.

En el proceso de titulación se habilitará un “Registro Anecdótico” por docente, ya implementado en la Educación Continua en la zona, donde se irá registrando avances y retrocesos en todo el bregar de la titulación, constituyendo una modalidad de aprendizaje individual y colectiva con resultados muy positivos.

Línea 4. Integración de las Universidades Emblemáticas. Posible efecto en la profesionalización en el contexto amazónico.

Un proceso de profesionalización que pretenda perdurar en el tiempo de forma relevante en la Amazonía ecuatoriana, requiere un docencia e investigación en cooperación permanente, no solo entre la institución que la promueve y quienes serán los principales beneficiarios, es decir los docentes a profesionalizar, también la integración con otras instituciones universitarias enclavadas en la Amazonía, contribuiría al perfeccionamiento continuo de la modalidad que se implemente y al enriquecimiento en próximas ediciones, como resultado de investigaciones cooperadas y aprovechamiento de lo ya logrado. Es importante resaltar que la integración con otras instituciones universitarias amazónicas se centraría en las investigaciones cooperadas en la interacción con las nacionalidades.

Por ello en el propio proceso de Educación Continua que la UNAE ha promovido desde el mes de septiembre (2016) en la zona, la actualización en diferentes disciplinas; como en Pedagogía y Didáctica en Educación Superior en la Universidad Regional Amazónica (IKIAM) y se promueven mesas de diálogos para la integración de investigaciones con las nacionalidades que al decir de la Vicerrectora Académica de la UNAE, Rebeca Castellanos “...es un intercambio importante (...) propicia un pensar nuevo desde la integración de ambas universidades en proyectos de docencia, investigación, vinculación y educación continua”. (Castellanos, 2016). Se abre un camino conjunto que puede propiciar resultados beneficiosos, no solo en la Educación Continua que ya se lleva a cabo para próximas ediciones, sino también para iniciar la profesionalización con una experiencia en contexto.

En sesión de trabajo del equipo docente de UNAE / Amazonía, una vez analizado lo logrado hasta el momento en materia de integración mediante la Educación Continua, hubo consenso en que era

imprescindible acelerar el proceso de integración de las universidades emblemáticas de la Amazonía, como con otras instituciones locales que pudieran integrarse, logrando un ente aglutinador.

Surge por tanto la idea de proponer la creación de un Centro de Investigación de la UNAE / Amazonía que se encargaría inicialmente de aglutinar no solo las investigaciones que se generen desde el Proyecto de Investigación "Atari" aprobado ya, sino también, lo que sería lo más relevante: interactuar con las universidades emblemáticas de la Amazonía y otras instituciones del contexto local con el mayor nivel de cooperación posible.

Línea 5. Un primer acercamiento a la profesionalización de EB.

La profesionalización constituye prioridad en los sistemas educativos a nivel global, incluyendo países desarrollados. El Estado ecuatoriano asume, como una de sus principales responsabilidades y metas, la transformación del sistema educativo en todos los niveles, hasta alcanzar los estándares de eficiencia y calidad que hagan de la educación un verdadero instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ciudadanos del país. La política pública en materia de educación se describe en el Plan Nacional para el Buen Vivir y en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, la Ley Orgánica de Educación Superior, Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación emitido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como una institución universitaria comprometida con estos propósitos.

La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable, porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional. La formación de un nuevo profesional de la educación, reflexivo, competente, crítico, que exige desarrollar el pensamiento alternativo del docente a través de un aprovechamiento permanente de la práctica pedagógica, del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y sobre la acción. La intención está en "...la utilización del conocimiento más allá de la mera reproducción literal de una prueba o examen"¹.

¹ Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Edición Morata, S.L. Madrid

La UNAE tiene como prioridad la formación de docentes altamente calificados para promover la innovación y la mejora continua en el sistema educativo, que tomen a su cargo la ejecución de las políticas y generen estrategias de calidad, especialmente en aquellos campos poco desarrollados hasta ahora en el país, teniendo presente la inclusión educativa; la incorporación de tecnología a los procesos de aprendizaje; el diseño, adecuación, adaptación y diferenciación curricular, entre otros. Desde su aprobación, establece su extensión a la Amazonía ecuatoriana en virtud de la falta de oferta académica en Educación Superior en la zona, y de docentes con los conocimientos necesarios para contribuir a la formación de educadores que transformen el sistema educativo ecuatoriano, hasta en los lugares más desfavorecidos.

Bajo el compromiso de fortalecer la oferta académica para la Amazonía ecuatoriana, la UNAE, tiene como uno de sus objetivos: facilitar una concepción profesionalización partiendo de la valoración de la diversidad cultural, que busque incrementar la equidad educativa, y que favorezca la comunicación entre los miembros de la sociedad, así como, establecer una relación recíproca con la sociedad a través de proyectos educativos innovadores y participativos, que promuevan ejes de igualdad, como: género, de igualdad de pueblos, nacionalidades e interculturalidad, igualdad en la discapacidad y ambiente promovidos por la SENESCYT como una política para la Educación Superior, donde los valores compartidos constituyan una realidad y no una intención.

La transversalización de esos ejes de igualdad constituyen una necesidad el ser incluidos en la profesionalización, pues tienen además, una expresión como ejes transversales en la EB, pero de complejidad en su aplicación, por las insuficiencias metodológicas que presentan los docentes en ejercicio, al no haber sido preparados en un aprovechamiento de las potencialidades educativas en el proceso de aprendizaje para dicha transversalización, independientemente de las asignaturas que impartan. Cada asignatura deberá contribuir si se pretende una educación verdaderamente inclusiva en cada colegio.

De ahí que se hace necesario un mejoramiento profesional y humano de todos los docentes, que permita masificar la equidad y justicia social en todos los escenarios educativos de la Amazonía ecuatoriana. La infraestructura para hacer realidad este propósito, ya está creada por el sistema educativo del Ecuador, las instituciones educativas en los

lugares más apartados es una realidad, con una red de Infocentros que pudiesen facilitar la preparación de los docentes, debidamente aprovechados, aunque existen determinadas zonas que habrá que promover alternativas ajustadas a la falta de conectividad como pudieran ser los CD interactivos, lo cual se les ha propuesto y han considerado pertinente como una variante.

El programa de EB que se propone, constituye una alternativa de formación docente que contribuye a formar un profesional reflexivo; con una actitud ética, con habilidades de aprendizaje independiente; con destrezas para la comunicación interpersonal; capaz de resolver problemas de su práctica pedagógica; capaz de trabajar en equipo y establecer alianzas con sus estudiantes en los proyectos de investigación; capaz de aplicar métodos de investigación científica con destrezas para procesar información, resaltando su compromiso social y tener la disposición y motivación de integrarse en redes progresivamente.

En el Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, aprobado a través de Resolución RPC-SE-14-No.043-2015, de 20 de noviembre de 2015 plantean que:

Artículo 3.- Definición de las modalidades de estudio en línea y a distancia.- Son las modalidades en las cuales, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes, y el de aprendizaje autónomo están mediados fundamentalmente por el uso de tecnologías, recursos de aprendizaje y entornos virtuales que se organizan sobre la base de una pedagogía diseñada especialmente en función a la interacción educativa del docente y el estudiante, en tiempo real o diferido y en torno a comunidades de aprendizaje delimitadas.

Artículo 4.- Modalidad a distancia. - La modalidad a distancia es aquella en la cual, el componente de docencia, el de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el de aprendizaje autónomo, están mediados por el uso de tecnologías y entornos virtuales bajo plataformas de interacción, y por la articulación de múltiples recursos didácticos (físicos y digitales). Para su desarrollo, es fundamental la labor docente y técnico docente con la tutoría sincrónica y asincrónica, y el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo.

Teniendo en cuenta estas bases legales, se presenta la profesionalización en la modalidad semipresencial en un primer acercamiento, formando paulatinamente a los docentes ya identificados en el diagnóstico inicial que realizó la Coordinación UNAE - Amazonía en el primer semestre del año 2016, que permitirá elevar la calidad educativa en el contexto amazónico.

Al contarse con una propuesta curricular de Educación Superior genérica a nivel nacional, sostenida en el Modelo Pedagógico de la UNAE y en la estructura curricular de la Licenciatura en EB, se mantiene la malla de la Licenciatura modificándose con base a las necesidades contextuales presentes en el territorio.

Por ello se declara como misión la profesionalización de los docentes egresados de las carreras técnicas y tecnológicas, así como del bachillerato y de carreras no afines a la Educación, que se encuentran desempeñándose en las instituciones educativas, que favorezca emprender acciones hacia la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando un modelo educativo de excelencia, caracterizado por un verdadero protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Se hace explícita como visión que la UNAE - AMAZONÍA, será reconocida como referente por:

La formación de los docentes que se desempeñan en la EB de la Amazonía ecuatoriana, con compromiso ético, capaces de participar en la transformación del sistema educativo con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de ecología de saberes.

El desarrollo de la investigación acción participativa de los problemas de la práctica pedagógica a los que se enfrentan en su desempeño profesional en los escenarios de aprendizaje, que permita fortalecer la producción de saberes en el ámbito educativo.

Su vínculo con la comunidad educativa y la colectividad, que facilite la gestión social y las redes de conocimiento con el fin de identificar y ofrecer respuesta a necesidades de la región y actores de la comunidad, en una realidad que deberá insertarse progresivamente a los retos que impone la era digital en la Amazonía ecuatoriana, por las razones descritas con anterioridad. La profesionalización

propuesta debe estar a la altura de esos requerimientos de contexto y de los requerimientos y recomendaciones hechas por docentes de la Amazonía ecuatoriana.

Objetivos de la Profesionalización en el contexto amazónico ecuatoriano.

Facilitar el rol de facilitador acompañante del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, que permita a los estudiantes ser los principales protagonistas en la producción de nuevos saberes.

Garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, con visión estratégica y capacidad de gestión dentro del sistema educativo con dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos

Contribuir a la formación de docentes investigadores que facilite una nueva cultura en el desempeño profesional.

Propiciar una relación recíproca con su entorno, mediante el desarrollo de proyectos docente - investigativo.

Promover un enfoque educativo donde se facilite la transversalización de los ejes de igualdad y ambiente, que permita incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión por causas diversas, y favorecer aún más la interacción entre los grupos y nacionalidades.

Línea 6. Horizontes epistemológicos y curriculares.

Los fundamentos epistemológicos y el diseño de la malla curricular de esta propuesta se sustentan en la Carrera de Licenciatura en EGB de la UNAE. Esta decisión se sostiene en la amplitud de enfoques debidamente articulados entre la teoría de la complejidad, la cognición situada, la ecología de saberes, la interculturalidad, el constructivismo, entre las principales, cuyos detalles se exponen posteriormente en estrecha relación con el Modelo Pedagógico de la UNAE, dirigido a un aprendizaje relevante para los docentes a profesionalizarse, permitiendo a sus alumnos desarrollar habilidades de pensamiento, aplicando los conocimientos en la resolución de problemas de la vida real, dando la posibilidad de aplicar.

Por ello en la implementación del modelo se requiere asumir un cambio en la cultura del docente, que transforme su rol, en un facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que permita que los estudiantes se conviertan en los principales protagonistas en la actividad educativa en general, donde la investigación acción participativa, sea la principal estrategia del aprendizaje.

Es atinado considerar la necesidad de integración de los procesos académicos, investigativos, vinculación con la colectividad e institucionalización, y su concreción en la malla curricular, la cual implica que desde la praxis pedagógica del docente en ejercicio, integre los diferentes procesos sustantivos: académico, investigación y de vinculación con la colectividad, permitiendo una experimentación de las experiencias acumuladas. En este sentido se debe tener en cuenta las experiencias de los docentes en su práctica profesional.

Será la investigación la que aglutine los procesos a ejecutar, y lograr una aproximación crítico-constructiva-holística e intercultural. La investigación acción participativa favorecerá la obtención de resultados desde la reflexión de los docentes participantes, centrada en un proceso de diálogo y reflexión para la construcción de los nuevos saberes.

Es importante la regionalización en la atención de los estudiantes en los Infocentros que son utilizados por los Distritos del Ministerio de Educación. Se propiciará para la atención de los docentes el aprovechamiento de la experiencia ya lograda en estos escenarios de aprendizaje, permitiendo en la profesionalización, optimizar recursos humanos y materiales, siempre que sea posible en lugares con conectividad suficiente.

El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla con una concepción de tutorización. La docencia integrará procesos de tutoría. Se trabajará desde enfoques inter y transdisciplinarios, por ello la necesidad de conformar cátedra integradora durante la carrera. En consecuencia, la cátedra integradora articularía todas las asignaturas durante cada uno de los semestres, que incluyan procesos de investigación cooperados, desde la reflexividad de los actores sociales en sus diversos contextos. Sin embargo, se propone que asuman una responsabilidad directa en supervisión de los proyectos de investigación que se conformarán por los docentes desde el primer módulo.

En el Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios, aprobado a través de Resolución RPC-SE-14-No.043-2015, de 20 de noviembre de 2015 plantean en su:

Artículo 12.- Estructura curricular.- De conformidad con el Reglamento de Régimen Académico, los conocimientos disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, profesionales, investigativos, de saberes integrales y de comunicación, necesarios para desarrollar el perfil profesional y académico del estudiante, en la educación a distancia, se organizarán en asignaturas, cursos o sus equivalentes. Estas asignaturas cursos o equivalentes se establecerán en unidades de organización curricular y en campos de formación del currículo.

De ahí que se propone una malla curricular organizada en niveles y áreas. En la tabla siguiente se muestra su organización, aunque solo constituye un primer acercamiento, derivado de esencializar los contenidos de la Carrera, aunque se pudiera profundizar en un análisis más interactivo con la propuesta de la EIB, pues ambos programas tienen la necesidad de complementarse, constituye una necesidad de primer orden.

Se tendrán en cuenta los programas aprobados en la Carrera, sin embargo en la profesionalización, teniendo en cuenta que son docentes en ejercicio con una formación básica, se optimizan asignaturas y contenidos. Significa que hay asignaturas que se fusionan, respondiendo a una concepción de optimizar más, con menos asignaturas, respetando los contenidos esenciales, que responden a los objetivos generales y específicos del programa de la Carrera.

MONITOREO Y EVALUACIÓN

Para la evaluación y monitoreo se propone contar con docentes que implementarán los indicadores y estándares para valorar la eficiencia de los micro currículos, y en la que se complementen procesos, resultados y excelencia; es decir, qué alcancé, cómo lo alcancé y el grado de calidad de los logros.

Área Profesionalización inicial	Nivel: 5		Nivel: 6	
	Horas: 116	Horas: 300	Horas: 116	Horas: 300
	Sociedad, cultura y subjetividad. Enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana. Neurociencia educativa. Enseñanza y aprendizaje de Artes, Recreación y Cultura física. Problemas en la socialización familiar, social, escolar	Cátedra integradora y práctica profesional I: Diseño, planificación y evaluación de la concepción de la investigación acción participativa. Convergencia de la teoría y la práctica en la EGB.	Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del medio socio cultural Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del medio natural Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, etnomatemáticas, geometría y principios estadísticos Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de L1, L2 Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza de artes, recreación y cultura física	Cátedra integradora y práctica pre-profesional
Área: Profesionalización avanzada	Nivel: 7		Nivel: 8	Nivel 9
	Horas: 116	Horas: 300	Horas: 116	Horas: 116
	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de medios educativos. Política educativa y normativa de EB en el marco del plan decenal de educación y en el plan nacional de Buen Vivir Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Interacciones escuela, familia, comunidad). Estudio e intervención Participación comunitaria en el diseño, ejecución y evaluación de la gestión académico curricular.	Cátedra Integradora. Proyecto Docente Investigador.	Lectura y escritura de textos académicos (Lectura crítica de textos académicos y elabora y socializa “narrativas académicas” en torno a problemáticas educativas. Inclusión y diversidad e interculturalidad en instituciones educativas de Educación General Básica. Desarrollo profesional docente: para la gestión y fortalecimiento del sistema educativo en instituciones de Educación General Básica	Seminario diseño de proyectos de grado: de investigación en EB o de elaboración de producto didáctico Seminario: elaboración, seguimiento y retroalimentación del informe del trabajo de grado. Cátedra integradora: Evaluación y sistematización de la práctica educativa.
Área: Titulación				Nivel 9. Horas: 496
				Elaboración y defensa del producto de grado.

Malla curricular que se propone (simplificada):

Nivel 5.

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Sociedad, cultura y subjetividad

Resultados de aprendizaje

Conoce modelos, tendencias y teorías del aprendizaje.

Identifica y analiza experiencias de aprendizaje significativo; sus principios, características contextuales, procesos fundamentales.

Analiza la organización de los aprendizajes; según los ambientes y contextos de aprendizaje.

Evalúa su identidad y proyecto de vida, con la correspondiente implicación de la dimensión socio-afectiva, cultural, emocional y profesional.

Se involucra con el cambio y la resolución de problemas de sus entornos, desarrollando procesos de autonomía, auto organización e identidad personal, profesional y ciudadana.

Nivel: 5

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Enseñanza y aprendizaje de la comunicación humana.

Resultados de aprendizaje

Construye sentido y significado del entorno, sus actores e interacciones.

Desarrolla procesos de comunicación formativos y generadores de aprendizajes.

Nivel 5:

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Neurociencia educativa: el cerebro y la generación de emociones, sentimientos, ideas y el yo

Resultados de aprendizaje

Integra y establece relaciones entre la educación y los aportes de la investigación en neurociencia cognitiva.

Explora la relación entre cerebro - mente- educación para el aporte al desarrollo e innovación de metodologías múltiples en contextos diversos.

Analiza, basado en evidencias, estrategias y métodos eficaces para fomentar en el estudiante la autorregulación emocional e intelectual.

Interpreta nociones fundamentales sobre las emociones, la memoria, razonamiento y lenguaje.

Analiza aptitudes y actitudes, personalidad y motivación.

Nivel: 5

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Enseñanza y aprendizaje de Artes, Recreación y Cultura física. Problemas en la socialización familiar, social, escolar (Problemas epistemológicos)

Resultados de aprendizaje

Comprende y analiza los conceptos de “arte”, “recreación”, “cultura física”, y sus implicaciones prácticas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje del área.

Comprende y analiza las situaciones de las expresiones artísticas de las culturas originarias en peligro y valora e identifica las principales estrategias de revitalización de la cultura originaria patrimonial que se pueden fortalecer y desarrollar en los espacios comunitarios y escolares.

Comprende, valora y desarrolla la propuesta de inclusión de los valores y manifestaciones de las culturas originarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EB.

Desarrolla reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza y aprendizaje del área de Arte, Recreación y Cultura Física en la EB.

Identifica los principales avances y desafíos en los enfoques y en el desarrollo del área de Arte, Recreación y Cultura Física en los procesos educativos de la EB.

Identifica los principales contenidos y orientaciones del área de Arte, Recreación y Cultura Física para la EB.

Valora y es capaz de emplear los acuñamientos lingüísticos para la enseñanza de Arte, Recreación y Cultura Física.

Nivel: 5

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Cátedra integradora y práctica profesional I: Diseño, planificación y evaluación de la concepción de la investigación acción participativa. Convergencia de la teoría y la práctica en la EB

Resultados de aprendizaje

Comprende y analiza los conceptos de “socialización primaria” y “socialización secundaria” y sus implicaciones en el desarrollo del micro currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplifica y desarrolla reflexiones pedagógicas que faciliten la integración de las áreas curriculares en la enseñanza y en los aprendizajes estudiantiles.

Valora y promueve los aprendizajes colaborativos

Impulsa y valora las contribuciones de la familia y las de la comunidad, a través de sus especialistas, en el desarrollo del meso y el micro currículo de la EB.

Identifica los avances y desafíos en los enfoques de la ecología de saberes en los procesos educativos de la EB.

Valora y es capaz de emplear los acuñamientos lingüísticos para la enseñanza integradora de los contenidos curriculares de la EB-EIB.

Nivel: 5

Horas: 300

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del medio socio cultural

Resultados de aprendizaje

Conoce los estándares de aprendizaje del área de Estudios Sociales de la EB.

Maneja la propuesta curricular del área de Estudios Sociales de la EB.

Diseña estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio sociocultural.

Diseña recursos didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio socio cultural.

Recupera estrategias y recursos educativos locales para la enseñanza-aprendizaje del medio sociocultural.

Diseña adaptaciones curriculares para necesidades educativas especiales

Valora a la necesidad de innovar las metodologías de aprendizaje y recursos didácticos para la comprensión del medio social desde los parámetros culturales de pueblos y nacionalidades

Nivel: 6

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del medio natural

Resultados de aprendizaje

Conoce los estándares de aprendizaje del área de Ciencias Naturales de la EB.

Maneja la propuesta curricular del área de Ciencias Naturales de la EGB y la propuesta de adaptación curricular de la EB para el área de Ciencias Naturales.

Diseña estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio natural.

Diseña recursos didácticos culturales y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio natural.

Recupera estrategias y recursos educativos locales para la enseñanza-aprendizaje del medio natural

Diseña adaptaciones curriculares para necesidades educativas especiales respecto del medio natural en el marco de la EB.

Valora las metodologías de aprendizaje para el estudio del medio natural y la biodiversidad donde se desenvuelven pueblos y nacionalidades.

Nivel: 6

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial.

Asignatura: Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, etnomatemáticas, geometría y principios estadísticos

Resultados de aprendizaje

Conoce los estándares de aprendizaje del área de Matemáticas de la EB.

Maneja la propuesta curricular del área de Matemáticas de la EB.

Diseña estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Diseña recursos didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Recupera estrategias y recursos educativos locales para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Diseña adaptaciones curriculares para necesidades educativas especiales.

Valora las metodologías de aprendizaje para la revitalización de las etnomatemáticas.

Nivel: 6

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de L1, L2

Resultados de aprendizaje

Manejar la propuesta de la EB para la enseñanza-aprendizaje de la L1.

Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L1.

Diseñar recursos didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L1.

Conocer los estándares de aprendizaje del área de Lengua y Literatura de la EB.

Manejar la propuesta curricular del área Lengua y Literatura de la EGB y la propuesta de adaptación curricular de la EB para el área.

Diseñar estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2.

Diseñar recursos didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 en EB.

Nivel: 6

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Estrategias, metodologías y recursos didácticos para la enseñanza de artes, recreación y cultura física

Resultados de aprendizaje

Maneja la propuesta curricular de las áreas de Educación Física y Educación Artística de la EB y la propuesta de adaptación curricular de la EB para el área.

Diseña estrategias didácticas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes y la cultura física para EB.

Diseña recursos didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes y la cultura física para EB.

Recupera estrategias y recursos educativos locales para la enseñanza-aprendizaje de artes, recreación y cultura física

Valora la innovación metodológica en el aprendizaje artístico, recreativo y de cultura física, como un producto pedagógico y estético vinculado con pueblos y nacionalidades.

Nivel: 6

Horas: 116

Área: Profesionalización inicial

Asignatura: Cátedra integradora. Proyecto Docente Investigador.

Resultados de aprendizajes

Planifica, ejecuta y evalúa actividades de enseñanza- aprendizaje con pertinencia en la EB (Gestión del aprendizaje).

Diseña un proyecto integrador de saberes con base en el trabajo realizado durante el ciclo que facilite la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Nivel: 6

Horas: 300

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de medios educativos

Resultados de aprendizaje

Reconoce los espacios de enseñanza y aprendizaje presenciales y virtuales con sus respectivas características y aportes.

Aplica estrategias de estudio autónomo y de enseñanza mediante el uso de recursos digitales, multimedia y virtuales.

Interactúa en trabajos colaborativos en el ámbito virtual para mejorar los aprendizajes.

Comprende desde una perspectiva histórica del currículo la gestión de los ambientes de aprendizaje en diversos escenarios y contextos educativos.

Reconoce y valora la diversidad y la interculturalidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje para diseñar y desarrollar escenarios y contextos educativos.

Organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, el abordaje curricular, pedagógico y didáctico en función de los sujetos.

Nivel: 7

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Política educativa y normativa de EB en el marco del plan decenal de educación y en el plan nacional de Buen Vivir

Resultados de aprendizaje

Comprende el concepto de política pública, lo diferencia de objetivos, estrategias y actividades y lo contextualiza a temas de EB en el ámbito nacional y regional

Problematiza contextos sociales de EB, susceptibles para la formulación de políticas públicas

Analiza los niveles de aplicabilidad de las políticas públicas en EGB a nivel nacional y regional

Domina las normativas y evalúa su pertinencia a nivel internacional y nacional

Evalúa necesidades de innovación y elementos de sostenibilidad del Plan Decenal de Educación 2002-2016 y el Plan Nacional del Buen Vivir 20013-2017 en EB.

Dimensiona el nivel de riesgo y vulnerabilidad de los saberes ancestrales, a biodiversidad y el patrimonio natural y cultural de comunidades, pueblos y nacionalidades a nivel nacional y regional.

Valora la necesidad de priorizar programas y estrategias de promoción, protección, preservación y defensa de los saberes ancestrales, la biodiversidad y el patrimonio natural y cultural para el ejercicio docente en EB.

Nivel; 7

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Interacciones escuela, familia, comunidad). Estudio e intervención

Resultados de aprendizaje

Contextualiza el diseño curricular, tomando como referencia el marco de políticas nacionales e internacionales para la gestión educativa, pedagógica y curricular.

Contribuye al fortalecimiento de equipos de trabajo colaborativo y en la conformación de comunidades de aprendizaje.

Diseña, aplica y evalúa modelos de intervención educativa comunitaria (Interacciones escuela-familia-comunidad)

Nivel: 7

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Participación comunitaria en el diseño, ejecución y evaluación de la gestión académico curricular

Resultados de aprendizaje

Comprende y distingue los distintos conceptos y estrategias organizativas que facilitan la participación de las comunidades socioculturales en la gestión institucional y pedagógica de la EB.

Diseña procesos de capacitación o formación dirigida a los representantes de los padres y comunidades para incrementar la calidad de la participación de tales actores sociales en el proceso educativo de la EB

Valora e incorpora efectivamente elementos de la o las culturas locales en el proceso educativo de la EB (problemas, contenidos, estrategias, prácticas, conocimientos, valores, procedimientos)

Diseña y usa materiales educativos de apoyo en el desarrollo de la EB, con base en demandas y necesidades educativo culturales planteadas por los representantes de la sociedad organizada (comités de padres, grupos culturales, autoridades comunitarias tradicionales, etc.).

Diseña e implementa distintas estrategias que promuevan la formación o capacitación para la participación democrática de padres y representantes comunitarios en los procesos educativos de EB.

Nivel: 7

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Cátedra Integradora: Diseño y desarrollo de recursos, estrategias educativas y de procesos de enseñanza personalizada

Resultados de aprendizaje

Aplica las principales tendencias de la didáctica de acuerdo a la disciplina que imparte y a las características y necesidades de los estudiantes.

Analiza propuestas de “buenas prácticas de la didáctica”.

Identifica problemas, necesidades e intereses del estudiante para apoyarle en su proceso y progreso de aprendizaje.

Implementa estrategias de andamiaje pedagógico para llevar al estudiante al siguiente nivel de logro de los aprendizajes.

Se comunica empáticamente con los estudiantes con el fin de acompañarles en el desarrollo del proceso educativo.

Nivel: 7

Horas: 300

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Lectura y escritura de textos académicos (Lectura crítica de textos académicos y elabora y socializa “narrativas académicas” en torno a problemáticas educativa

Resultados de aprendizaje

Realiza lectura crítica de los textos académicos identificando la relevancia de las fuentes, la información, la propuesta y postura de los investigadores.

Elabora documentos pedagógicos y didácticos de apoyo para el nivel de Educación General Básica: ensayos, módulos de aprendizaje, guías didácticas, con pertinencia cultural.

Elabora y socializa “narrativas académicas” en torno a problemáticas educativas abordadas en el proceso de formación profesional.

Nivel 8

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Inclusión y diversidad e interculturalidad en instituciones educativas de Educación Básica

Resultados de aprendizaje

Interpreta y reflexiona sobre las prácticas para la construcción del sentido

Diseña y valida propuestas pedagógicas de innovación curricular incorporando enfoques inclusión y género.

Implementa estrategias para fortalecer la autonomía personal y cultural.

Promueve espacios institucionales y comunitarios de vivencia de inclusión y atención a la diversidad, a la cultura y valores.

Nivel 8

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Desarrollo profesional docente: para la gestión y fortalecimiento del sistema educativo en instituciones de Educación Básica

Resultados de aprendizaje

Establece y actúa en función de compromisos por su desarrollo personal y profesional, en la gestión institucional con calidad y equidad en el marco de las políticas educativas nacionales.

Contribuir al fortalecimiento del sistema educativo mediante su compromiso ético con la educación y sus competencias para tomar decisiones, resolver problemas, investigar su práctica y asumir responsabilidad sobre los resultados de su desempeño

Nivel 8

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Seminario diseño de proyectos de grado: de investigación en EB o de elaboración de producto didáctico

Resultados de aprendizaje

Identifica los campos de investigación priorizados por la carrera y comprender los alcances de las mismas.

Selecciona el tema del trabajo considerando los campos de investigación priorizadas por la carrera.

Comprende la naturaleza y características de un proyecto de investigación o producto didáctico.

Aprende a construir marcos teóricos sobre un proyecto de titulación en temas relacionados con la EB.

Define la perspectiva teórica que fundamenta el proyecto de investigación o el producto didáctico.

Valora el buen uso de la información aprendida en el trabajo teórico y de campo.

El producto didáctico: naturaleza y características.

El análisis de la problemática educativa, punto de partida para el diseño de un producto didáctico.

La estructura del proyecto del producto educativo.

Desarrolla el respeto intercultural en la elaboración de textos en EB.

Nivel: 9

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Seminario: elaboración, seguimiento y retroalimentación del informe del trabajo de grado

Resultados de aprendizaje

Recopila la información necesaria para el desarrollo del producto didáctico.

Implementa el producto de investigación o producto didáctico considerando la estructura pautada por la carrera

Abordaje ético en el trabajo de campo.

Nivel: 9

Horas: 116

Área: Profesionalización avanzada

Asignatura: Cátedra integradora: Evaluación y sistematización de la práctica educativa

Resultados de aprendizaje

Enmarca el aprendizaje profesional de la carrera en procesos de análisis – reflexión – sistematización de experiencias de aprendizaje en contextos reales.

Autoevalúa sus prácticas y conocimientos disciplinares fortaleciendo procesos de meta cognición.

Integra los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la formación disciplinar en relación a la práctica docente materializada en el currículo de las instituciones de práctica pre profesional.

Sistematiza y difunde resultados de la evaluación de planes y programas curriculares ejecutados en la EIB, en instituciones del Sistema Educativo Nacional.

Nivel: 9

Horas: 116

Área: Titulación

Asignatura: Elaboración y defensa del producto de grado

Resultados de todo el proceso

Capacidad para la elaboración del proyecto bajo la dirección y tutoría de un docente.

Producto con calidad para la revisión y aprobación de docentes lectores y tribunales.

Aplicación de los conocimientos y destrezas aprendidas en la carrera para la graduación

Nivel: 9

Horas: 496

Lineamientos para la concepción e implementación de los módulos del programa de EB

Los lineamientos para la concepción e implementación de los módulos del programa responden a los ejes fundamentales del Modelo Pedagógico de la UNAE, los que propician el desarrollo de una nueva cultura en el ejercicio de la docencia, transitándose de la explicación a la tutorización, convirtiendo a los estudiantes en los verdaderos protagonistas del aprendizaje, aprendiendo a aprender, para la búsqueda y combinación de conocimientos. Se requiere un cambio en el modo de actuar en la educación, complejo, pues, ante todo, es mental, por lo que debe reflejarse en la metodología a desarrollar en cada módulo dicha intención.

Sin embargo, ese propósito que se proyecta, no puede descontextualizarse de las particularidades y características culturales, las cuales son depositarias de una cultura ancestral, por ello los lineamientos que a continuación se listan, promueven en el programa la transversalización de los ejes de igualdad y ambiente promovidos para la SENESCYT y que

tienen una declaración en la Educación Básica como ejes transversales. Comprendamos que ejes de igualdad y ejes transversales tienen iguales propósitos, atraviesan curricularmente las diferentes educaciones desde una visión de equidad, pertinencia e inclusión social.

Constituyen un tejido social de relaciones de una comunidad educativa intercultural, generan nodos de relaciones epistémicas en donde los saberes ancestrales se cruzan con las metodologías pedagógicas de avanzada e innovadoras, estableciendo un corpus plural de aprendizajes desde perspectivas múltiples, que afectará la composición de currículos, y caracterizarán su dinamismo y fluidez en correspondencia con el Modelo Pedagógico de la UNAE, proponiendo una formación cambiante que hace evidente una estética del pensamiento intercultural y por tanto una política educativa intercultural, que tendrá en el Buen Vivir un nodo de relaciones para la gestión de los diferentes procesos de formación en la región amazónica ecuatoriana, en correspondencia con otras cosmovisiones de las diversas nacionalidades que conviven en la Amazonía ecuatoriana.

LINEAMIENTOS

I - Integración de la teoría y la práctica, y la práctica con la teoría, en el respeto y cuidado de la madre naturaleza, donde la cosmovisión de las nacionalidades sea punto de referencia para el enriquecimiento cultural.

II - Experimentación de las experiencias en la realización de la práctica, donde las personas, su familia y la comunidad, sean los actores principales de un proceso educativo relevante.

III- Desarrollo de la capacidad de cooperación y solidaridad, teniendo presente que los docentes son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no depende de esquemas homogeneizantes.

IV- Aprendizaje y servicio para ejercer la docencia en los escenarios que más lo necesiten, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades, sin imposición de formas de decir y hacer.

V - Implementación de la evaluación formativa como un momento privilegiado de aprendizaje, que considere las prácticas educativas en cada cultura y los avances integrales del desempeño del docente en su evolución y la transformación de su medio, lo que debe facilitarse en proyectos de investigación cooperados.

Línea 7. Concepción metodológica de la profesionalización

El programa de profesionalización que se presenta supera la concepción tradicional centrado en la enseñanza de contenidos, donde solo se fortalece, por lo general el nivel reproductivo de conocimiento en los estudiantes, fuera de contexto, sustentado en metodologías de enseñanza aprendizaje poco relevante. En esta propuesta se implementan desde procedimientos metodológicos que promueven el aprender haciendo, la enseñanza personalizada, así como las condiciones para el diálogo e intercambio de ideas y experiencias de sus prácticas, las cuales, muy acertadamente son el reflejo del Modelo Pedagógico de la UNAE: el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aula Invertida, el trabajo conjunto de los docentes, mediante la implementación de la Lesson Study, sin pretensiones de aplicarlas sin considerar las realidades de cada contexto, sino atendiendo a particularidades y características de cada entorno. Los talleres socializadores favorecerán el análisis, la reflexión, pero también la reorganización de la acción del docente tutor desde la retroalimentación.

Por tanto la reflexión y problematización de la realidad educativa se traduce en el desarrollo de competencias meta cognitivas para el desarrollo de la autonomía en colaboración, el mejoramiento de sus prácticas docentes basadas en procesos de autorregulación permanente, y la apropiación de los fundamentos de las ciencias, aun cuando se utiliza la modalidad a distancia.

Al ser la investigación el eje sobre la cual se desarrollan las asignaturas, favorece que se convierta la investigación acción participativa en una estrategia de aprendizaje desde una actitud de cambio. Por otra parte, en esta metodología de enseñanza aprendizaje, si bien el protagonista es el estudiante, no es menos importante la función del profesor-tutor. Su actuación es esencial en este proceso: debe adecuarse a las condiciones del grupo, orientar la investigación, estimular el pensamiento a través de las guías didácticas. Debe olvidar su función de ser fuente de

información, para transformarse en un mediador entre la información disponible, el conocimiento de los alumnos y la naturaleza del problema que se aborda.

Implementar esta metodología en los encuentros, pretende que el docente participante fortalezca su capacidad para desenvolverse, identificar y resolver los problemas de su práctica y de comprender la necesidad de transformación de su actuación profesional.

No se concibe la socialización de estrategias y metodologías de aprendizajes para ser aplicadas, sin tener en cuenta la práctica en cada uno de los contextos de actuación. Se propiciará el cuestionamiento para reflexionar, enriquecer o modificar desde la particularidad de cada contexto y en el que se producirá un aprendizaje cooperado, tanto del profesor tutor, como de los participantes, donde todos son aprendices de estas nuevas realidades, promoviendo un proceso de construcción permanente durante el desarrollo del programa. Lo que podrá significar que a partir de la práctica y construcciones teóricas que hagan los docentes participantes de forma cooperada, se podrá hacer modestas contribuciones al Modelo Pedagógico de la UNAE, desde la praxis pedagógica en la Amazonía.

Es importante destacar que por las propias características del contexto en que se diseña los principios y fines de la Educación Intercultural Bilingüe hacen parte de un proceso dinámico de correspondencias que tocan la dimensión ética y política del docente. Se asume el proceso dialógico de la praxis educativa intercultural comprendida como la experiencia de apertura a una serie de relaciones con la pluralidad de las culturas, que no solo atañe a las lenguas, sino a las diferentes formas de ver y vivir el cosmos, lo que genera una perspectiva cosmocéntrica y una pedagogía intercultural en diálogo como el multinaturalismo de relaciones de territorios igualmente abiertos.

La interculturalidad sería de esta forma un rasgo compositivo de una red de relaciones críticas y creativas entre territorio, comunidad, ambiente, docentes, estudiantes, que trazaría la trama del tejido social de las relaciones que promueve el Modelo Pedagógico de la UNAE, como espacio y tiempo, para la gestación de una comunidad educativa

intercultural, contribuyendo a saldar una deuda histórica con los grupos y las nacionalidades de la región aunque no es solo privativo para los grupos y nacionalidades de la región.

Los encuentros presenciales se proponen organizar en tres momentos:

Primero, de socialización de los resultados de las actividades autónomas recogidas en la guía didáctica, los cuales serán expuestos de forma tal, que todos los docentes participantes puedan aportar criterios de la construcción realizada, desde la problematización de su realidad y en el que se evidencie la relación teoría - práctica.

Segundo, de reflexión teórica sobre el nuevo contenido de la asignatura, desde la experiencia práctica declarada. Se reflexionará sobre las teorías que sustentan, transitando por el camino de la teorización de sus prácticas.

Tercero, de organización y orientación de la guía didáctica a trabajar en el período posterior.

ACOMPAÑAMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TUTORÍAS

Los escenarios de aprendizaje más importantes, serán las propias instituciones educativas donde laboran los docentes participantes. Se propiciarán acompañamientos pedagógicos entre los propios docentes y colectivos de docentes con su profesor tutor en actividades prácticas, garantizándose el respeto a la diversidad de criterios, la posibilidad de equivocarse, enrumbando los procesos en la construcción del conocimiento con un enfoque inclusivo.

Se promoverá la necesidad de profundizar en la cooperación entre los docentes de la propia institución, así como entre docentes de diferentes instituciones, agrupándose progresivamente en redes, siempre que exista la posibilidad, que permita la generalización de resultados de investigaciones con inmediatez. Asumir los retos que impone al profesor tutor, como a los docentes participantes la era digital, en que se desarrolla la educación en la contemporaneidad, constituirá un deber ineludible en la concepción e implementación de los módulos a desarrollar en esta propuesta de profesionalización.

Algunas ideas conclusivas generales de la propuesta de profesionalización en la Amazonía ecuatoriana

Se requiere una labor conjunta entre la EIB y EB en la propuesta de profesionalización integral y sistémica, que tenga una concreción en la construcción de los respectivos módulos.

La profesionalización (EIB y EB) deben construirse desde su propio perfil, sin embargo, los diálogos desarrollados indican la necesidad de encontrar todos los puntos de contactos, que faciliten la pertinencia y complementación.

Debe contemplarse desde la concepción y desarrollo de los módulos de la profesionalización, los resultados de la exploración diagnóstica realizada en sitio con los docentes en el contexto amazónico, por la Coordinación UNAE/Amazonía, donde se evidenció la necesidad de un enriquecimiento teórico de su práctica, y un respeto a sus tradiciones y cosmovisiones, que permita el rescate y enriquecimiento de sus culturas en peligro de extinción.

La evaluación formativa, debe tener como esencia la concepción y desarrollo de proyectos de investigación que tengan como productos finales la elaboración de libros, cuadernos, entre otras formas que les permita rescatar y enriquecer su lengua nativa, permitiéndoles a los docentes, que ellos sean los que redacten “su historia” y no otros por ellos, como es costumbre, función fundamental que tendría la cátedra integradora.

Constituye una prioridad de primer orden que los docentes transiten por el curso de Educación Continua, previo a la profesionalización, que promueve la UNAE en la Amazonía: “de la enseñanza y aprendizaje tradicional al innovador: un reto actual del docente”; de lo contrario la deserción pudiera ser una realidad, no porque no exista la intención de licenciarse por los interesados, sino por no estar preparados para asumir una profesionalización innovadora.

Concebir un módulo de familiarización inicial es una decisión que no debe dejar de valorarse, antes de comenzar los previstos por asignaturas, que tenga como esencia, la socialización del Modelo Pedagógico de la UNAE, donde se caracterice cada uno de sus componentes, transitándolos

mediante juicios críticos, por la práctica de los docentes a profesionalizarse, lo que permitirá desde el inicio de la profesionalización, se visualice por sus principales protagonistas, el cambio que se persigue en el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Permitir una deferencia para los docentes amazónicos sobre el tiempo exigido para el ingreso a la profesionalización -para ellos solo un año mínimo- pues están ejerciendo en condiciones realmente desfavorecidas y sin el asesoramiento sistemático necesario. La excelencia en la educación en la Amazonía ecuatoriana requiere decisiones a la mayor brevedad posible, los docentes esperan esa respuesta de las autoridades competentes. Ejercer un año la docencia en el contexto amazónico, es un reto para aquellos que decidieron enfrentar ese desafío, y lo han asumido, muchos de ellos, en condiciones difíciles.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PRESUPUESTOS Y CONCEPTOS PARA PROFESIONALIZACIÓN

Mario Madroñero Morillo. PhD.
mario.madronero@unae.edu.ec

1. INTERCULTURALIDAD, ALTERIDADES Y EDUCACIÓN

La educación intercultural surge como necesidad interna y alterna a la vez de los procesos de inclusión de comunidades indígenas, afros *rom* y gitanos en Occidente y Latinoamérica. En Occidente se hace visible a partir de las migraciones que se observan como focos de problemas sociales, que requieren atención por parte de los Estados en diversos aspectos, siendo uno de los principales el de la educación. En Latinoamérica el proceso se desarrolla a partir de una serie de cuestiones diferentes y ligadas a las consecuencias de la conquista y colonización que hacen de las poblaciones indígenas, afros, incluidas las mestizas, migrantes dentro de sus territorios, provocando una movilidad social que compone una interculturalidad que se caracteriza no tanto por la integración forzada de particularidades culturales, sino por lo que se podría proponer como la relación entre alteridades críticas. La interculturalidad como concepto delimita entonces series de relaciones a partir de una economía de la representación de las diferencias, mientras las alteridades diseminan los sentidos que el concepto pudiera restringir, pues se relacionan más con el plus de la economía de un régimen de representación de diferencias, al estar atentas a la exposición de diferencias (más que a su clasificación), exponiendo una geopolítica de la educación compleja, entre la que cada país genera procesos de formación.

La problemática social de la migración y el exilio o la de la conquista y la colonia, generan la necesidad de apertura o creación de políticas gubernamentales dirigidas a la acogida o rechazo de quienes, desplazados¹, cambian de residencia y país o los pierden, exponiendo poblaciones que no se reconocen bajo el rango de lo originario o desde una concepción de etnia particular y que componen el cuerpo plural de la interculturalidad y las alteridades que la urden en una trama de relaciones complejas por implicación y complicidad. Los nodos relacionales que cada cultura compone, actúan en tal contexto como actores-redes-plurales², afectando nociones como “formación cultural³” y por tanto a la concepción sobre educación, episteme, pedagogía, didáctica, docencia, estudiante-docente.

Tal contexto conlleva una serie de consecuencias que en el caso de la educación ha llevado a exigir cambios en la concepción de formación, que hagan posible la generación de procesos de inclusión, fundamentados en la comprensión de la interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior - IES, como base para las relaciones comunitarias y la ‘movilidad social’⁴ en contextos de migración, exilio, conquista, colonia y desplazamiento; pero que por la necesidad de producción de consenso entre políticas culturales, en ocasiones obvia las relaciones de las alteridades culturales subyacentes en un tejido social intercultural.

¹ La noción de desplazamiento tiene una connotación que la remite a la violencia, se propone en este contexto debido a la carga que tanto la migración como la conquista y colonización representan para comunidades contemporáneas, sean indígenas, afros, LGBT, debido a la apertura de la noción de comunidad intercultural contemporánea.

² La noción de actor-red la propone Bruno Latour (2008), quien concibe la acción como generadora de nodos de relación en sistemas de pensamiento complejo. Cada ser puede ser concebido como un actor-red, en la medida en la que provoca acontecimientos relacionales. El concepto se propone como una forma de comprensión de la acción, por ejemplo del médico tradicional en una comunidad, y en este caso se relaciona con la acción del docente como gestor cultural, en donde el docente es un actor-red en comunidades de aprendizaje, educativas y académicas de producción de conocimientos.

³ “Formación Cultural” es un concepto crítico en la modernidad, que tiene una incidencia en la concepción de la educación y la universidad moderna. Se propone como traducción del concepto: *Weltanschauung*, en tanto consideración sobre el mundo y cosmovisión en donde: “formación cultural” se propone por extensión como educación, ligada inclusive a la noción de civilización.

⁴ La ‘movilidad social’ tiene diferentes connotaciones, en el caso de la migración, el exilio, la conquista, la colonia, estaría implícito un principio de violencia para el desplazamiento o cambio de lugar de un ser o una cultura que conllevaría la estructura de una economía de la desposesión, ante la que la educación pretende responder desde la creación y la invención, provocando entre la ‘movilidad social’, remociones sociales desde empoderamientos descentrados, que harían del desplazamiento una modalidad del nomadismo, más que de la exclusión.

De esta forma las exigencias en relación a los cambios de paradigmas para la concepción de formación, se multiplican de acuerdo a los actores interculturales que la organicen y a las alteridades que la compongan en algunos momentos o la rebasen en otros, haciendo necesaria una noción de educación en correspondencia crítica con cada concepción de comunidad y cosmovisión, pero dando lugar a una multitud de visiones sobre la formación cuyas particularidades éticas, ontológicas, teológicas, políticas, económicas, estéticas, psicológicas, pedagógicas y antropológicas, se observan y asumen en la complejidad que las compone, en un mundo que ya no solo se concibe como global, por las redes de relaciones constituidas por el comercio de la información, sino sobre todo inter y trans cultural, por la relación de complejidad de las cosmovisiones y la alteridad de sus conceptos.

Horizontes críticos para la noción de formación, que provocan la asunción por parte de la educación de procesos dialógicos que hagan posible la emergencia de formas de comunicación intercultural entre alteridades, capaces de establecer pedagogías hermenéuticas en las que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como relaciones heurísticas continuas, capaces de crear nodos de relación para la inclusión y a la vez de “integración” en “diferencia y equidad”, como postula Daniel Mato (2012) tales cambios, desarrollados a partir de los presupuestos del Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, preocupados por la exigencia de interculturalidad de la educación contemporánea, destaca como factores principales para la constitución de procesos interculturales como los educativos tener en cuenta que la “Interculturalidad en Educación Superior” se desarrolla a partir de la relación entre:

- Formación,
- Lenguas, saberes y colaboración intercultural
- Valoración de la diversidad y diálogo de saberes
- Superación del racismo. (DBH, 2009)⁵.

⁵ La referencia se desarrolla a partir de la “Declaración de Belo Horizonte”, del 2009.

Factores que se proponen en el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y que dan lugar a la Declaración de Belo Horizonte (Brasil), realizado en el año 2009, que concibe la educación intercultural como el criterio epistémico para la concepción de una educación intercultural crítica, sustentada en: “el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989, y hasta la fecha ratificado por 14 países de la región; la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 (que extiende la contribución de la anterior) y las Metas del Milenio.”⁶

La mención anterior permite comprender la exigencia que representa la interculturalidad y las alteridades culturales en relación a los contextos educativos y la necesidad de apertura de las IES⁷, dedicadas a generar procesos de formación a comunidades educativas diversas, que ratifica el marco jurídico internacional para la educación intercultural⁸, enfatizando en que las IES responderán a las necesidades de las políticas educativas del presente, en la medida en “que una de las misiones centrales de la Educación Superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.” (DBH, 2009: 2), que hace más que necesario generar procesos de formación que no solo atiendan los aspectos técnicos de la profesionalización de los participantes, sino sobre todo a la generación de espacios de diálogo intercultural y transdisciplinario a partir de la afirmación de la diferencia, que motiven en el

⁶ Acápito 2, Declaración de Belo Horizonte. De aquí en adelante se propone la sigla DBH, para todas las referencias.

⁷ Sigla para referir las Instituciones de Educación Superior.

⁸ En el documento de la Declaración de Belo Horizonte se propone: “(...) es importante tener en cuenta las declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena 1993 sobre derechos humanos y de Durban 2001 sobre la no discriminación por razones culturales. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).” Acápito No 3, 2009.

caso de la propuesta de una Educación para el Buen Vivir –preocupada por cimentar una relación entre la educación y la interculturalidad –, el levantamiento de los presupuestos de unas Ciencias de la Educación y Pedagogías del Buen Vivir, capaces de generar encuentros creativos desde las epistemes, políticas y poéticas del aprendizaje relacionadas con las singularidades de cada territorio, región y contexto, en las que los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje provoquen la emergencia de los saberes y epistemes ancestrales y comunitarios en diálogo con las exigencias tecnológicas del contexto social en el que se propongan o que confronten.

Tales exigencias de acuerdo al marco jurídico y pedagógico de la concepción de educación intercultural apelan, desde las propuestas de la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena en el 2008, que:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. – Debido a que – El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. – En tanto – La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región (DBH, 2009:1, 2).

En esta perspectiva las nociones de educación y educación intercultural, relacionadas con los procesos de inclusión de alteridades culturales, generan políticas que tienen como interés la complejidad de comunidades diversas en contextos locales, regionales, nacionales, continentales, transcontinentales, de tal manera que la exigencia para la concepción de educación se multiplica, provocando transformaciones y crisis en los modelos pedagógicos que hacen que la Educación Intercultural rebase su horizonte, en la medida en la que no se trata de ofrecer solo formación para la inclusión, sino sobre todo, formación para la transformación de las condiciones de vida en el contexto; lo que implica el desarrollo de una Política Educativa Intercultural de Alteridades, entramada en epistemes y poéticas del aprendizaje, sustentadas en pedagogías del Buen Vivir,

capaces de responder, como prevé la Constitución Política del Ecuador y la Universidad Nacional de Educación, a la multiplicidad de producción de conocimientos desde diferentes cosmovisiones, pues no se trata de un solo universo de aprendizaje, sino de múltiples universos de relación, en donde la comunidad educativa intercultural tiene o toma lugar⁹.

El contexto mencionado permite enfatizar en la necesidad de “institucionalizar espacios de participación indígena y afrodescendiente en todos los ámbitos de decisión y poder académico, así como desarrollar enfoques, metodologías, formas de aprendizaje, pedagogías y uso de tecnologías que fomenten el dialogo intercultural en la docencia, investigación y extensión” - De ahí que - “Para el logro de estos cometidos resulta necesario adecuar las instancias de estados y gobiernos para hacer posible la implementación y el reconocimiento de las modalidades de educación intercultural.” (DBH, 2009: 5). Debido a que se trata en la perspectiva de la Universidad Nacional de Educación, de la generación de una Política Educativa Intercultural del Buen Vivir, atenta a la creación de espacios de conocimiento en los que se haga posible la apropiación y reapropiación social del pensamiento, en tanto coalescencia de epistemes críticas, capaces de dialogar con la época o ‘formación cultural’.

En este sentido, la Declaración de Belo Horizonte, en relación a la educación intercultural, recomienda por ejemplo a:

... las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afro descendientes (DBH, 2009: 7, 8 Acápite 11).

Recomendación que se asume en correspondencia con la concepción de una educación para la generación de procesos de educación intercultural, comprendidos como estrategias de formación que

⁹ En este sentido es en el que la universidad provoca relaciones de interculturalidad entre alteridades, siendo universidad abierta a relaciones con el pluriverso o multiverso de relaciones de acuerdo a las epistemes que confluyan en la producción de conocimientos.

pretenden responder a las exigencias que los saberes múltiples hacen a los métodos y formas de enseñanza en las escuelas actuales, sean locales, regionales, nacionales, internacionales. Contexto en el que se destaca la Declaración, debido a que pide además que:

Se deben promover y mejorar la educación a distancia, semipresencial y con uso de tecnologías de información en tanto generadoras de oportunidades de formación en contexto y directamente vinculables a las necesidades de comunidades apartadas, así como en tanto instrumentos que facilitan la democratización de la Educación Superior. Debe trabajarse para asegurar el mejoramiento permanente de la calidad de la Educación Superior impartida mediante estas modalidades e instrumentos (Ibíd., DBH, 2009).

Compromiso que la perspectiva sobre una educación para el Buen Vivir de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador acoge, en la medida en la que se trata de responder a las exigencias educativas del presente, que no atañen solo a las poblaciones indígenas y afros de la región, sino a poblaciones interculturales que han desarrollado procesos de formación de alteridades culturales, que cuestionan la existencia de principios unívocos de saber y aprendizaje para proponer una pluralidad de concepciones del cosmos, la naturaleza y la vida; lo que conlleva una revolución educativa capaz de “ ‘Interculturalizar toda la Educación Superior’ ” – enfatizando en que – “es un asunto que debería interesar no solo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la Educación Superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir *sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles.*” (Mato, 2012). Transformación educativa entonces que, del lado de la vida, promueva la emergencia de sentidos nuevos del saber, capaces de responder a las exigencias de una formación para el Buen Vivir de comunidades educativas inter y transculturales por venir.

2. EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y ALTERIDAD EN EL CONTEXTO DEL ECUADOR

Los procesos para desarrollar una concepción de Educación Intercultural Bilingüe¹⁰ en Ecuador se remontan a las iniciativas propuestas en las Escuelas de Cayambe, durante los años 40, lideradas por Dolores Cacuango, que culminan en 1963. Los procesos continúan desde una perspectiva diferente cuando el Instituto Lingüístico de Verano durante los años 1952 - 1981, asume las propuestas sobre EIB con la Misión Andina, desarrollada entre 1956 -1964 y los 70's. Destacándose también Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) 1964. El Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBISH) 1972 - 1979. El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) en 1974. Las Escuelas bilingües de la Federación de comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana" (FCUNAE) en 1975. El Subprograma de alfabetización kichwa en 1978. El programa Chimborazo Caipimi. El Colegio Nacional "Macac" entre 1980 y 1986. El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural PEBI en 1986. El Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC) en 1982. El Convenio Ministerio de Educación y Cultura MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) de 1988 - 2010. El Convenio MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos, suscrito en 1990 - 2010. El Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB) entre 1995-2002. El Programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población PLEIB 1 (2002-2006) y PLEIB 2 entre 2007-2013. La propuesta sobre Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) en 1999. El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (2003-2008). La iniciativa Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (AMEIBA) El Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía EIBAMAZ (2005-2012). El Proyecto Sasiku (2007-2013). Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe PUSEIB-paz. Principalmente (MOSEIB, 2013).

¹⁰ Se toma como fuente de la descripción sucinta del proceso, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. 2013. Ministerio de Educación del Ecuador.

En esta perspectiva en Ecuador las iniciativas desarrolladas en torno a la educación intercultural bilingüe, han sido constantes y se asumen por parte del Estado a partir de la realidad social del contexto del país, ante la que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB, responde a partir de la proposición de un modelo dinámico en el que se asume que:

El Ecuador, es un país multilingüe y plurinacional, en el que cohabitan las nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa. En razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas: Valdivia, Huancavilca, Manta, Yumbo; y, los pueblos Afroecuatoriano, Montubio y Mestizo (MOSEIB, 2013: 13).

Con la particularidad de considerar que el derecho consuetudinario de las nacionalidades, sustenta la necesidad de crear propuestas educativas autónomas que se relacionen de forma dialógica con contextos multi-culturales, por lo que en este sentido:

Los pueblos y nacionalidades están en proceso de revitalización de su conocimiento y sabiduría ancestrales. El SEIB promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos (Ibíd., 13).

Concepción que genera procesos de construcción de una dimensión educativa en la que la concepción de interculturalidad se establece a partir de la comprensión de la relación entre los siguientes elementos: "a) Educación Infantil Familiar Comunitaria (etapa no escolarizada), b) Inserción a los procesos semióticos, c) Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz, d) Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio, e) Procesos de aprendizaje investigativo" (MOSEIB, 2013: 47). En donde los cinco elementos mencionados componen la "estructura de la educación básica intercultural bilingüe", que se propone como base para la concepción de los demás procesos de formación, debido a que se relacionan con las siguientes fases del sistema de conocimiento:

Dominio del conocimiento

Aplicación del conocimiento

Creación del conocimiento

Socialización del conocimiento¹¹

Propuestos con la intención de “desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación” (MOSEIB, 2013), por parte del estudiante, que le permita afirmarse y proyectar a la comunidad el conocimiento de forma creativa y crítica, en correspondencia con los siguientes principios:

-Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza.

-La persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo.

-La formación de las personas se inicia desde la EIFC y continúa hasta el nivel superior. -Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona.

-La lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural.

-El currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes.

-Las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes (MOSEIB, 2013:28)

En equivalencia con los siguientes fines:

-Apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo.

¹¹ Fuente MOSEIB. 2013.

-Fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades.

-Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país (Ibíd., 28).

En esta perspectiva los principios y fines de la Educación Intercultural bilingüe hacen parte de un proceso dinámico de correspondencias, que tocan la dimensión ética y política de docentes y estudiantes que asuman el proceso dialógico de la praxis educativa intercultural, comprendida como la experiencia de apertura a una serie de relaciones con la pluralidad de las culturas, que no solo atañe al cuidado y aprendizaje de las lenguas, sino a las diferentes formas de ver y vivir el cosmos, lo que genera una perspectiva cosmocéntrica¹² y una pedagogía intercultural en diálogo abierto, como exposición del multinaturalismo¹³ epistémico de relaciones de aprendizaje entre territorios igualmente abiertos.

La interculturalidad de esta forma es un rasgo compositivo de una red de relaciones críticas y creativas entre territorio, comunidad, ambiente, docentes, estudiantes, que traza la trama del tejido social de las relaciones que se componen en la Universidad como espacio y tiempo para la gestión de una comunidad educativa intercultural en las regiones.

3. EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD, ALTERIDADES Y REGIÓN

La educación intercultural surge como respuesta a la necesidad de repensar una concepción de educación, coherente con las formas de aprendizaje de comunidades entre regiones diversas. En esta perspectiva pretende pensar las tradiciones a partir de la relación con el territorio y la revitalización y recreación de epistemes y saberes ancestrales en la contemporaneidad.

¹² Para ampliar este concepto ver: Eduardo Viveiros de Castro. "Metafísicas Caníbales. Líneas de antropología post estructural". Katz Editores. Buenos Aires. 2010.

¹³ Multinaturalismo es el concepto que propone Eduardo Viveiros de Castro a partir de las perspectivas plurales de una mirada cosmocéntrica, que provoca una comprensión de la naturaleza plural, se trata de multitud de naturalezas y no de un naturalismo monotemático.

En este sentido la interculturalidad de una región se comprende como un tiempo y espacio de afirmación de la biodiversidad epistémica de una comunidad, en donde se hace necesaria la recreación de los vínculos con el territorio a partir de diálogos para una formación integral, en donde la educación, no se concibe como un proceso que tenga lugar solo en los colegios e instituciones oficiales de formación, sino que se abre a la vida cotidiana del estudiante y docente, haciendo del territorio y la región, los lugares para el establecimiento de relaciones de reciprocidad entre el aprendizaje y la enseñanza, en donde se gestan y generan las culturas.

La región es en este sentido el locus de enunciación abierto desde donde se componen y expresan los discursos y praxis educativos, en donde territorio y tierra son los primeros maestros. En el contexto de la región amazónica se comprende entonces la importancia de la reafirmación continua de la relación con la tierra como forma privilegiada del Buen Vivir, pues al indagar con las nacionalidades Siekopai, A'i Cofán, Siona, Shuar, Kichwas, sobre el Buen Vivir, éste se concibe desde la intimidad con el territorio, con la selva, como lugares en donde la región toma cuerpo, siendo las nacionalidades extensiones de alteridad del territorio mismo, lo que lo hace biodiverso y pluricultural en dimensiones que no solo atañen a lo humano, sino también a las diferentes formas de vida, asumidas como culturas con las que establecen diálogos de aprendizaje y construcción recíproca de conocimiento, pues se trata como destaca Philippe Descola (1988) de "la selva culta" o el lugar de la formación que Manuel Quintín Lame (2004) propone como "La universidad del monte", al exponer su experiencia educativa en las selvas. Concepciones que hacen posible considerar una educación y pedagogía multinaturales, presentes en la composición de las pedagogías regionales interculturales, dedicadas a problematizar la educación en tales contextos.

La educación se revela entonces como la forma de apertura a la reciprocidad entre el aprendizaje y la enseñanza en regionalidades biodiversas. Carácter que incita a pensar una pedagogía regional intercultural, visible en la actitud de formación permanente del estudiante y docente, que provoca una relación en la que los saberes se comparten en integración o divergencia con la intención de recrear, ampliar y afirmar la vida. Con este propósito y a partir del empoderamiento comunitario y la reflexión continua, surge una formación diferente a partir de una correspondencia con el territorio, concebido como región o lugar de encuentro con la vida y la generación de saberes, en donde se

manifiestan tiempos y espacios del aprendizaje en los que la educación tendría lugar, pues en esos tiempos y espacios es en los que el aprender es un nacimiento, una vivencia, una experiencia, que da forma a una pedagogía regional intercultural que replantea el concepto de formación de la educación tradicional para integrar la educación a los tiempos del territorio, de los cuerpos, patentes en los tiempos de intimidad con la tierra, que se dan desde el vientre materno hasta la vida comunitaria, presentes en los movimientos del aprendizaje y que van del nacer al vivir cotidiano, simbolizado, por ejemplo, en la dimensión estética de diferentes formas de saber, en la doble espiral¹⁴, cuyo movimiento entre el adentro y el afuera, afirma la propia vida y la apertura a la relación con la vida de los otros y de la región en el territorio.

Este devenir del aprendizaje incita a comprender que la pedagogía regional intercultural suscita el desarrollo de capacidades de relación de carácter intercultural en y entre regiones, en donde se afirma la singularidad en apertura a lo universal, por ejemplo, en el cruce de las espirales del aprendizaje y las encrucijadas epistémicas o chacanas del saber¹⁵, en tanto regiones cosmoreferenciales de la producción de saber y conocimiento. Experiencia que sustenta una pedagogía regional intercultural cosmocéntrica en remoción continua, pues se relaciona con el centro y las partes, con la totalidad del territorio y sus detalles mínimos, lo que se hace evidente por ejemplo en las chagras¹⁶ como sitios, lugares y regiones, en las que el encuentro con los saberes de la naturaleza, el mundo y las culturas, se hace presente y se da.

El darse del saber es en esta dimensión una forma de la reciprocidad, pues en la medida en la que el estudiante y el docente se dan a la relación con el territorio en las regiones, la recreación de los saberes tradicionales

¹⁴ El símbolo de la espiral y la doble espiral se propone como un ejemplo de la forma de concepción del tiempo y espacio de aprendizaje, representa el devenir de quien asume un lugar en la vida, parte de sí hacia lo otro, en este sentido representa el locus en apertura dialógica de alteridad.

¹⁵ La chacana es un símbolo importante en el contexto estético del pensamiento amerindio, se puede encontrar correspondencias dialógicas críticas con la simbología de la constelación de orión en la Amazonía y la forma en la que se representa la convergencia de saberes; lo que da lugar además a la necesidad de pensar las pedagogías amazónicas en la dimensión intercultural de las estéticas de aprendizaje en el territorio.

¹⁶ La chagra representa la pluralidad de relaciones con la tierra y la complejidad de la concepción multinatural del cosmos. En el contexto amazónico y andino, se ha adoptado el concepto para describir formas agrícolas diferentes al monocultivo.

tiene lugar en la contemporaneidad, a través de prácticas que incitan a pensar en el estudiante y docente como gestores de la cultura, como creadores y custodios de saberes que motivan la revitalización de la comunidad desde las praxis en las que se refleja el carácter intercultural del pensamiento, pues el pensamiento no se cierra ni remite a un solo lugar. Actitud que conlleva la emergencia de pedagogías regionales abiertas al aprendizaje intercultural, expuestas en las mingas de aprendizaje de comunidades educativas interculturales en las que los saberes tienen su lugar y en donde el docente, ejerce sus labores a partir de la comprensión de la equivalencia de las relaciones entre epistemes diferentes, dejando de ser el centro de emisión de información, contenidos y temáticas, para generar saberes en red de forma comunitaria, estableciendo una dimensión práctica para la exposición de competencias interculturales que revelan el grado de integridad e integración al territorio y la región a partir de los saberes que se crean o recrean en la comunidad de aprendizaje.

El contexto regional lejos de cerrarse se expone entonces, como un locus abierto que hace posible pensar en las implicaciones para la educación de la emergencia de pedagogías en contexto, que en este caso corresponden a la reflexión epistémica sobre las ciencias de la educación del Buen Vivir y en ese horizonte abierto de las pedagogías regionales interculturales, a recalcar la necesidad de aprender de las pedagogías amazónicas que hacen parte de los saberes ancestrales, caracterizados por ser interculturales y transdisciplinarios como se hace patente en los modos de ser de los habitantes de la región amazónica, concebida como el locus de enunciación plural de unas epistemes multinaturales, que generan cosmovisiones relacionales que afirman identidades regionales y a la vez se abren al contagio y participación de alteridades regionales, que propone un contagio desde una acepción vital, pues conlleva el establecimiento de perspectivas de participación recíproca desde una relación justa entre alteridades, como forma de apertura de la alergia a la identidad de los otros, que pudiera clausurar la disposición al aprendizaje intercultural y sus praxis.

En este sentido las praxis de las pedagogías regionales interculturales entre alteridades, generan una política educativa intercultural y transdisciplinaria, que se ejerce desde la libertad de aprender y enseñar o de aprender a enseñar, es decir a establecer voluntariamente relaciones con lo desconocido e inaudito de lo impredecible de un saber en una

región, que se materializa en los cuerpos docentes, en tanto extensiones diferenciales de locus regionales, que hacen viable la puesta en presente del docente investigador y sus dones de aprendizaje y saber.

4. INTERCULTURALIDAD, DOCENCIA Y ALTERIDAD

Esta concepción de la docencia a partir del pensamiento de la educación intercultural permite repensar el lugar y el papel del educador, pues hace posible diseñar estrategias de integración de los saberes ancestrales y los formales, entre los que se propone, por ejemplo, la minga de aprendizaje como estrategia didáctica, encaminada a la apertura de tiempos de aprendizaje presentes en el pensamiento vivo de la educación intercultural, que ofrece pautas para la exploración de los ejes de un pensamiento intercultural, propuestos como direcciones de un posible diseño curricular, que busca reproducir el tejido social, en donde la conjunción de elementos como la lengua, el territorio, el derecho, las economías y tecnologías de la región, permiten pensar en un tejido de saberes que posteriormente provocará la concepción de una docencia del Buen Vivir, como forma de exposición de una educación en remoción epistémica constante.

De este modo la educación intercultural y su práctica docente, expuesta en la pedagogía del Buen Vivir, pretende recrear críticamente los caminos de las diferentes tradiciones hacia los tiempos y espacios en donde se han generado sus epistemes singulares, concebidas como “jardines de la salud y la sabiduría”¹⁷, por la sobreabundancia de saberes

¹⁷ Referencia desarrollada en “La danza del tiempo, el espacio y el poder en el sur de los Andes Colombianos”, al hacer alusión a los lugares en los que se puede establecer relaciones entre diferentes naturalezas. La concepción se relaciona con lugares de aprendizaje de los médicos tradicionales, en donde se comprende la correspondencia entre saber y salud, como forma de la episteme intercultural de alteridad en tales regiones. Tesis de Maestría en Historia, realizada por Dumer Mamian. Universidad del Valle. 1997. Los jardines de la salud y la sabiduría serían lugares de encuentro con los saberes ancestrales, tiempos y espacios de locus de enunciación mito-lógicos, que no expresan “pensamiento salvaje” sino epistemes de alteridad y lógicas multinaturales. Los jardines se representan de diferentes formas, por ejemplo, en la Amazonía se encuentra el mito del “árbol de la abundancia”, tiempo y espacio de inmortalidad al que se puede tener acceso antes de la muerte, es decir en la vida cotidiana.

y salud o lugares de la “tierra sin mal”¹⁸ que revelan una geografía de la imaginación¹⁹ y una geopolítica interculturales, con lugares de generación y recreación del pensamiento y saberes ancestrales, que transforma las instituciones educativas en centros y partes del tejido social intercultural, en donde la cultura se gesta y recrea, reafirmando una vez más que el territorio es el lugar del aprendizaje y la enseñanza y la comunidad su fruto o exposición, en la aserción de las características del pensamiento intercultural a partir de la apertura, la fluidez y la reciprocidad entre epistemes en una trama de saberes que compone un tejido de aprendizajes, en donde se destacan como márgenes de una educación y docencia intercultural, los siguientes presupuestos:

- Realizar una praxis docente integradora y en correspondencia con el respeto y cuidado del territorio, la región, la comunidad, desde la comprensión teórico-práctica de la relación con la madre naturaleza.
- Incentivar experiencias de aprendizaje en diálogo con el tejido social intercultural (territorio, familia, comunidad) en tanto actores principales del proceso educativo.

¹⁸ La mención de la “tierra sin mal” corresponde a los lugares mencionados antes, que hacen de una región un tiempo y espacio de relaciones en donde el saber genera un bienestar que se refleja en la salud y por tanto en la actitud y disposición a crear de quien asume tal relación. La resonancia con el *Sumak Kawsay* es transversal, lo que conlleva comprender la pluralidad del Buen Vivir y su diferencia con la noción de “calidad de vida”. El Buen Vivir y la “tierra sin mal”, se podría proponer, construyen una mitología alterna de carácter intercultural, que se establece como estrategia para generar comunidad posterior a las consecuencias de la conquista y la colonia. La forma en la que esta concepción se ha aprovechado por parte de los procesos de evangelización, es particular debido a que se mezcla con la concepción de fin del mundo que se incentiva tras la colonia. En relación con la educación esto implica una serie de problemas de carácter epistémico que toca la noción de educación intercultural en regiones como las amazónicas debido a que al establecer un tiempo y espacio para el diálogo intercultural, las diferentes concepciones religiosas de las nacionalidades entran en una confrontación que se neutraliza a partir de la unificación y homogeneización del monoteísmo y la monoculturalidad a nivel formal. A nivel intersubjetivo, se puede observar que la neutralización se rebasa, para generar prácticas de aprendizaje que expone espiritualidades plurales. Se podría proponer que se trata de una teología multinatural de alteridad, que se relaciona con la subjetividad del habitante de las regiones amazónicas, que sería susceptible de establecer de forma transversal una psicología de alteridad, capaz de incitar la construcción de las pedagogías regionales de alteridad de las ciencias de la educación del Buen Vivir.

¹⁹ La noción de “geografía de la imaginación” es un concepto de Michel Rolph Trouillot (2011), quien propone que cada región compone geografías de la imaginación, que pueden ofrecerse a diálogo o imponerse, es un rasgo que provoca la desconstrucción de la noción de cosmovisión.

-Motivar el desarrollo de la capacidad de cooperación y producción de conocimiento en colaboración, a partir de la experiencia profesional de los docentes, en cuanto a conocimiento de pluralidad de teorías y metodologías en contexto, independientes de esquemas homogeneizantes.

-Asumir el aprendizaje y el servicio, para ejercer la docencia en escenarios que lo necesiten, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural, las lenguas, la organización de los pueblos y nacionalidades y la reapropiación social del conocimiento.

-Implementar la evaluación formativa como un momento privilegiado de aprendizaje, que considere las epistemes y prácticas educativas de cada cultura.

-Establecer una perspectiva de diálogo transdisciplinario entre saberes y epistemes ancestrales, con la ciencia y la técnica en contextos multiculturales.

Los presupuestos como parte de un tejido social de relaciones de una comunidad educativa intercultural, generan nodos de relaciones epistémicas en donde los saberes ancestrales se cruzan con las técnicas de producción de conocimiento actuales, estableciendo un corpus plural de aprendizajes desde perspectivas múltiples, que afectará la composición de currículos, que se caracterizan por su dinamismo y fluidez, ante lo que el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación responde, proponiendo un devenir formativo que hace evidente una estética del pensamiento intercultural y por tanto una política educativa intercultural que tendrá en el Buen Vivir un nodo de relaciones para la gestión intercultural y transdisciplinaria de los diferentes procesos de formación y concepción de docencia y praxis pedagógica, que una región requiera.

5. EL DOCENTE COMO GESTOR INTERCULTURAL

Los presupuestos mencionados permiten proponer la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe como un nodo de relaciones epistémicas, en donde confluyen diferentes saberes, dirigidos a la formación de maestros y maestras del Buen Vivir, caracterizados por un pensamiento dialógico creativo, que motive la búsqueda, creación

o invención de diferentes modelos pedagógicos, como parte de la construcción del modelo pedagógico intercultural de la Universidad Nacional de Educación.

El Modelo Pedagógico Intercultural será entonces, un componente dinámico, en diálogo y correspondencia con las propuestas de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Sistema de Educación Intercultural SEIB, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con la singularidad de atender las necesidades pedagógicas y educativas de los diferentes contextos regionales en los que realice su práctica el docente UNAE; de esta manera, teniendo en cuenta que el modelo será dinámico, la creatividad del docente y estudiante UNAE, harán posible la relación dialógica con saberes ancestrales y contemporáneos.

Las características mencionadas conllevan a proponer que el proceso de formación del Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe, se desarrolle desde un componente curricular dialógico, crítico y heurístico, en el que uno de los ejes centrales de formación sea el proceso de investigación-creación, como método de aprendizaje y enseñanza. Tal proceso implica que el estudiante de la Licenciatura en EIB, ingrese a una formación en la que sus intenciones de investigación dirijan la pauta de su proceso. Asumida tal intención como el deseo de saber que sustenta la presencia del estudiante y docente para el Buen Vivir, en la medida en la que se trata de intencionalidad y deseo de aprendizaje y enseñanza, como la actitud que hará posible contar con una dimensión ética de asunción de la EIB, como estrategia para llevar a la práctica la política intercultural de educación a la comunidad educativa.

El licenciado en EIB de la UNAE se caracterizaría entonces por ser un profesional capaz de rebasar los límites de la profesión y el contexto, siendo un gestor intercultural de procesos de aprendizaje y producción de saber y conocimiento transdisciplinarios, dirigidos a incitar la reapropiación social del conocimiento.

6. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

El programa de profesionalización se dirige a docentes en ejercicio, para su desarrollo tendrá en cuenta la malla curricular de Educación

Intercultural Bilingüe de la sede matriz de la Universidad Nacional de Educación, con las variaciones relacionadas con la construcción de conocimiento en contexto, por lo que se hace un especial énfasis en el desarrollo de cursos desde la problematización epistémica, por lo que la investigación será transversal, es decir se desarrollará durante todo el proceso de profesionalización, para integrar la experiencia en aula de los docentes participantes y las temáticas que se propondrán en el desarrollo de los módulos para incentivar la resignificación del lugar del educador como docente investigador. Los estudiantes al ser docentes en ejercicio, ingresaran al V nivel de la carrera, por lo que se propone que el desarrollo de los cursos se realice teniendo en cuenta:

- La intención de investigación del estudiante.
- La transformación de la intención de investigación en un proyecto que dirija el desarrollo del plan de estudios y el trabajo autónomo del estudiante.
- El desarrollo del proyecto a través de un proceso de investigación-creación en el contexto de una comunidad educativa intercultural.

De esta manera para proponer la profesionalización en EIB, en el contexto de la Amazonía ecuatoriana, la Universidad Nacional de Educación realiza una serie de diálogos con los docentes que laboran en EIB en las nacionalidades Sieko Paï, Ai Cofán, Siona, Kichwua, Shuar, quienes a partir de la práctica pedagógica en contexto han desarrollado una concepción de educación situada, que permite pensar en unas pedagogías regionales interculturales del territorio, con las cuales establecer un diálogo que permita crear una educación del Buen Vivir plural, relacionada con los modos de ser que las diferentes cosmovisiones de las nacionalidades han concebido.

El propósito de los diálogos en este sentido, se relaciona con los siguientes objetivos:

- Establecer las condiciones para diálogos continuos y en equivocidad con los docentes y taitas de las nacionalidades, sobre la concepción de educación y Buen Vivir que incida en el desarrollo de la profesionalización en EIB.

-Incentivar la participación de los docentes y taitas de las nacionalidades para la composición de aspectos epistémicos, educativos, pedagógicos, didácticos, metodológicos de carácter intercultural y transdisciplinario, como elementos básicos para la composición de los módulos a desarrollar en la profesionalización.

-Componer a partir del tejido social de comunidades educativas interculturales, propuestas que permitan incentivar procesos de investigación-creación desde las prácticas pedagógicas de los docentes.

-Asumir procesos de investigación colaborativa con el propósito de establecer perspectivas epistemológicas interculturales transdisciplinarias en educación y reapropiación social del conocimiento.

La propuesta se desarrolla a partir de conversatorios abiertos, caracterizados como mingas de pensamiento y mingas de saberes y como estrategia de apertura de los conversatorios se utiliza la entrevista semiestructurada, para provocar diálogo, más que consignación o confirmación de datos. Las visitas que se han realizado hasta el momento son:

Lugar	Fecha	Responsables	Participantes
San Pablo. Nacionalidad: Siekopai o Secoya	14 de octubre	Jaime Chimbo. Director distrital EIB. Mario Madroñero. Docente UNAE	Maribel Sarmiento. Coordinadora UNAE Lago Agrio. Wilfredo García. Docente UNAE Comps Córdova. Comunicaciones UNAE. Edison Yaguana. Conductor. Técnicos y docentes Nacionalidades
Dureno. Nacionalidad: Cofán.	20 de octubre	Jaime Chimbo. Director distrital EIB. Mario Madroñero. Docente UNAE	Maribel Sarmiento. Coordinadora UNAE Lago Agrio. Wilfredo García. Docente UNAE Comps Córdova. Comunicaciones UNAE. Edison Yaguana. Conductor. Técnicos y docentes Nacionalidades

Puerto Bolívar. Nacionalidad: Siona	21 de octubre	Jaime Chimbo. Director distrital EIB. Mario Madroño. Docente UNAE	Maribel Sarmiento. Coordinadora UNAE Lago Agrio. Wilfredo García. Docente UNAE Comps Córdova. Comunicaciones UNAE. Edison Yaguana. Conductor. Técnicos y docentes Nacionalidades
Yamanunka. Nacionalidad: Shuar.	25 de octubre	Jaime Chimbo. Director distrital EIB. Mario Madroño. Docente UNAE	Maribel Sarmiento. Coordinadora UNAE Lago Agrio. Wilfredo García. Docente UNAE Comps Córdova. Comunicaciones UNAE. Edison Yaguana. Conductor. Técnicos y docentes Nacionalidades
Limoncocha. Nacionalidad: Kichwas.	26 de octubre	Jaime Chimbo. Director distrital EIB. Mario Madroño. Docente UNAE	Maribel Sarmiento. Coordinadora UNAE Lago Agrio. Wilfredo García. Docente UNAE Comps Córdova. Comunicaciones UNAE. Edison Yaguana. Conductor. Técnicos y docentes Nacionalidades.

Las reuniones se realizan partir de conversatorios en escuelas de cada nacionalidad, de donde hasta el momento, se infieren las siguientes particularidades:

Nacionalidad Sieko Paï o Secoya

- Establecer una educación que integre los saberes ancestrales con las mallas curriculares que se proponen en la educación en general.
- Pensar el Buen Vivir desde la cosmovisión Sieko Paï, comprendida como la relación íntima con el territorio.
- Integrar las diferentes áreas del currículo, con el propósito de colocar en equivalencia y equivocidad las diferentes epistemes.
- Generar una educación intercultural, como sustento de un proceso de formación inter y transdisciplinario que responda a los problemas contemporáneos de la comunidad.

-Realizar la profesionalización desde una perspectiva investigativa, con el propósito de construir documentos que respondan a las necesidades educativas interculturales de la nacionalidad.

Nacionalidad A'í Cofán

-Desarrollo de mallas curriculares relacionadas con la cosmovisión A'í Cofán.

-Realización de textos bilingües sobre EIB para aplicación en contexto.

-Asesoría para la composición de una gramática A'í Cofán.

-Asesoría para la composición de textos relacionados con el sistema matemático A'í Cofán.

-Fortalecimiento de los conocimientos ancestrales a partir de la integración al currículo ofrecido en EIB.

Nacionalidad Siona

-Integrar los saberes ancestrales a las mallas curriculares.

-Generar un proceso que permita la práctica de la planificación en contexto.

-Realizar a partir de investigación en colaboración textos para el desarrollo de las diferentes áreas de carácter bilingüe.

Nacionalidad Shuar

-Fortalecer los procesos de aprendizaje de la lengua Shuar.

-Incentivar la formación docente en cuanto a planificación y adaptación de currículo.

-Ampliación de la oferta académica de la Universidad

Nacionalidad Kichwa

-Establecer mallas curriculares acordes con la cosmovisión kichwa.

-Realización de un convenio interinstitucional entre UNAE y Limón Cocha, para formación docente.

-Capacitar a los docentes en relación a planificación y adaptación del currículo.

-Generar procesos de investigación en colaboración entre UNAE, docentes y comunidad educativa.

7. CONCLUSIONES PRELIMINARES

El proceso relacionado con el desarrollo de la EIB en el contexto amazónico, permite inferir a partir de las conversaciones desarrolladas, que se hace patente la necesidad que tienen las diferentes nacionalidades de una profesionalización que responda a los requerimientos del Ministerio de Educación y a las cosmovisiones, de manera equivalente. En este sentido, el programa de profesionalización se caracteriza por una perspectiva dialógica, que permita una praxis pedagógica propositiva con la intención de construir modelos educativos plurales, que respondan a las necesidades de formación de comunidades educativas interculturales, debido al diálogo continuo entre las diferentes nacionalidades.

Las particularidades de esta necesidad, se cifran en la solicitud de repensar los saberes ancestrales, como epistemes susceptibles de creación de conceptos y por tanto de sistemas de producción de conocimiento, que implica que la profesionalización en EIB, desarrollará en lo posible unas ciencias de la educación del Buen Vivir interculturales y transdisciplinarias.

Las reflexiones, visitas a las nacionalidades y los diálogos, como estrategia de motivación, para la realización de la profesionalización, han permitido una apertura crítica y creativa, que fortalecerá la composición de los módulos en relación a: epistemes interculturales, cosmovisiones educativas y praxis pedagógicas en contexto.

La investigación-creación se propone como estrategia para el diseño de metodologías de investigación acordes con las variables que pudieran suscitar los contextos regionales en los que se desarrollará la Licenciatura en EIB, que se apoyará en procesos auxiliares de investigación como la etnografía del aula, al igual que la etnografía general aplicada a la observación del contexto y la investigación en colaboración, desde los presupuestos del modelo pedagógico de la UNAE.

La dimensión hermenéutica de la práctica docente y de las reflexiones que se pudieran provocar por el contacto con el contexto, harán parte del proceso crítico que la heurística generará. La investigación-creación se propone entonces, como una vía para la resolución de problemas metodológicos que el trabajo en contextos como los de la Amazonía ecuatoriana pudiera provocar. El proceso de investigación-creación fortalecerá la concepción de docente-investigador y gestor intercultural, a partir de la convergencia crítica entre las teorías y prácticas en el contexto, permitiendo la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras a partir de la reflexión de los docentes en las regiones.

La modalidad a distancia y semipresencial de la licenciatura en EIB, requiere de un acompañamiento para el que se propone un encuentro por semana durante el primer semestre, encuentros cada quince días durante el segundo y tercer semestres y cada mes durante el cuarto, como estrategia para la realización de tutorías y afianzamiento de la UNAE en la comunidad educativa intercultural.

La necesidad de profesionalización de los docentes en ejercicio, no obedece solo a una urgencia formal, sino a un cambio estructural y de fundamento, en la medida en la que se sustenta en la praxis de una transformación cultural, a partir de la revolución educativa, asumida como remoción de conceptos y contenidos en donde la educación para el Buen Vivir, se propone como la dimensión ética de la comprensión de una política educativa intercultural de emancipación que corresponda a la reapropiación social del conocimiento y al empoderamiento de la comunidad educativa, propuesta como una comunidad de creación de conocimientos capaces de resignificar el lugar del docente y recrear los tejidos sociales de las regiones interculturales, sus epistemes, pedagogías y formas de aprendizaje, como alternativas de formación en la educación contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, González, F. Et. Al. (2015) *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Ecuador. (Material de Difusión Interna UNAE).
- Declaración de Belo Horizonte. (2009). Disponible en: [www. Unesco.org/ve/dmdocuments/ declaracionbelohorizonte.pdf](http://www.Unesco.org/ve/dmdocuments/declaracionbelohorizonte.pdf)
- Descola. P. (1988) *La selva culta. Simbolismo y praxis en la ecología de los Ashuar*. Quito: Abya yala. Instituto Francés de Estudios Andinos.

- _____. (2012) *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Etnografías contemporáneas. Buenos Aires: Amorrortú Editores.
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Madroñero, Morillo. M. (2013) *Educación, incondicionalidad y donación. En las fronteras de la Universidad*. En: La universidad por Hacer. Perspectivas poshumanistas para tiempos de crisis. Luis Alberto Castrillón. Director. Ediciones Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad Católica de Oriente. Medellín. Páginas: 134-160.
- Mamian, D. (1997) *La danza del espacio, el tiempo y el poder en los Andes del Sur de Colombia*. Tesis de grado Maestría en Historia Universidad del Valle. Cali.
- Mato, D. (2012) *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Memoria del IV Encuentro-Taller Ecuaméxico Latinoamericano de Teología India. (2004) *En busca de la tierra sin mal. Mitos de origen y sueños de futuro de los pueblos indios*. Ikua Sati, Asunción, Paraguay, 6 al 10 de mayo de 2002. Abya-Yala. Ecuador.
- MOSEIB (2013) *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de educación del Ecuador.
- Naranjo, P. Ed. (2010) *Etnomedicina y Etnobotánica. Avances en la investigación*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.
- Quintín Lame, M. (2004) *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Biblioteca del Gran Cauca.
- Rivera. Cusicanqui. S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón y Retazos.
- Rodas. R. (2007) *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Quito: Comisión nacional permanente de conmemoraciones cívicas.
- Rosaldo. R. (2000) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Ecuador: Abya Yala.
- Ttrouillot, M. (2011) *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Universidad del Cauca. CESO-Universidad de los Andes.
- Viveros de Castro, E. (2010) *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DE LA UNAE EN LA AMAZONÍA

Byron Crespo. Lic.
byron.crespo@unae.edu.ec

INTRODUCCIÓN

¿Sucumbíos puede contar con una Universidad pública de calidad?, ¿Podemos ser parte activa de la Universidad para Sucumbíos? Son inquietudes que fácilmente surgen a quien vive en la Amazonía y concretamente en el cantón Lago Agrio, en donde se presentan, además, por la memoria e historia de la provincia, los procesos formativos, que recalcan la enorme expectativa de la comunidad que el equipo de la UNAE ha asumido con gran motivación y compromiso.

En el contexto particular de la administración surgen inquietudes: ¿Cómo podemos desde los procesos administrativos aportar a la implementación de la UNAE en la Amazonía? Cuestionamiento que se responde desde la práctica, al creer en el trabajo en equipo y la aplicación del mismo nivel de fuerza en el cumplimiento de roles y responsabilidades como acciones concretas de compromiso con el trabajo; lo que incide en la programación y planificación acorde con el contexto local, contando con el análisis de los involucrados para la gestión y coordinación institucional, como elementos necesarios en este camino del hacer la UNAE en la Amazonía.

PROCESOS DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNAE EN LA AMAZONÍA

UNAE en la Amazonía es más que un reto institucional, es la respuesta a un anhelo ciudadano. Se puede afirmar que no hay nada mejor que ser parte de algo que se espera suceda en una región en la que la necesidad de contar con universidades públicas en el territorio amazónico, responde a una lucha social y política de muchos años,

tanto de sus habitantes como de quienes llegados a la Amazonía ya somos parte de ella, siendo testigos de las conversaciones, discusiones, gestiones, demandas y planteamientos de tener formación de calidad en el territorio amazónico.

Por la decisión y firme convicción de la Comisión Gestora y el liderazgo del señor rector, Doctor Freddy Álvarez, se inicia el proceso de implementación de la UNAE en Lago Agrío. Consciente de los retos y conociendo el contexto local, era un proyecto que no podría bajo ninguna circunstancia desaprovecharse. En este sentido, cuando se reflexiona sobre los temas y aplicación de los procesos administrativos, muchas veces se comete el error de separar lo administrativo de los procesos sustantivos y gobernantes, encasillándolos solo y únicamente en la aplicación de normas, dejando sin posibilidad dar valor a los denominados procesos de apoyo; ante lo que la novedad e importancia del proyecto, desde el inicio se planteó como un ejercicio motivacional y dinámico para provocar una articulación pertinente y responsable para la gestión local de la Universidad; asumiendo sobre todo que nadie participa de lo que no conoce, fue importante generar un ambiente de participación responsable en las discusiones y acciones que se desarrollaron desde las áreas académicas, iniciando la participación conjunta en los conversatorios, reflexiones, discusiones, planificaciones y sobre todo, en la ejecución de las acciones programadas; lo que permitió considerar que mientras más conocimiento y entendimiento se tenga de los procesos sustantivos, mayor será la propuesta de soluciones que desde las áreas de asesoría y apoyo administrativo se brinde.

Por ello, las áreas de apoyo y las personas encargadas de estos procesos de apoyo institucional en Lago Agrío, conforman un equipo pequeño pero solvente, quienes desde el inicio trabajan en correspondencia con el área académica para desarrollar las actividades académicas y administrativas de la UNAE, en oficina y en territorio, que exigieron planificación, evaluación y retroalimentación como una práctica permanente en las agendas locales, para el desarrollo de acciones que van desde cuestiones operativas hasta la gestión de estrategias de posicionamiento institucional; dedicando el tiempo necesario para atender con calidad y calidez a cada persona, llegando incluso a brindar apoyo en los procesos de inscripción y postulación de los futuros estudiantes.

La forma en la que se asume el compromiso, permite afirmar entonces, que los procesos de apoyo cumplen su rol cuando son facilitadores para que los procesos sustantivos puedan implementar sus planificaciones y alcanzar las metas que, en el contexto de la implementación de la universidad, implica responder con eficiencia y pertinencia.

A nivel formal en cuanto a una estructura que diera visibilidad a la UNAE en la región, se facilitaron las oficinas de la Gobernación, contando con la colaboración del señor Gobernador Ing. Yofre Poma quien asumió directamente la gestión para facilitar un espacio físico de funcionamiento. A partir del día 2 de febrero de 2016 las oficinas de la UNAE Amazonía comienzan a funcionar en el segundo piso del Centro de Atención Ciudadana. El espacio utilizado por la Universidad contó desde un inicio con los servicios básicos y las oficinas facilitadas por la Gobernación estaban totalmente equipadas.

De conformidad a las políticas de funcionamiento de la plataforma gubernamental por el uso y servicios del espacio físico utilizado por la universidad se estima un costo mensual de \$1.455,60, rubro que fue asumido en su totalidad por la Gobernación de Sucumbíos desde el mes de febrero hasta septiembre del año 2016. La ubicación de la oficina de la Universidad al estar ubicada estratégicamente en un edificio moderno, referente y de gran concurrencia de ciudadanos y ciudadanas, donde confluyen autoridades provinciales, servidores públicos y trabajadores de las distintas carteras de Estado presentes en la provincia, permitió y facilitó que rápidamente la presencia de la UNAE se sintiera. La coordinación y comunicación institucional era más eficiente y se podía, al ritmo de un diálogo institucional, planificar acciones conjuntas con las demás instituciones públicas; así se pudieron programar agendas conjuntas con otras instituciones, acceso al uso de espacios para reuniones de trabajo y talleres de atención a la ciudadanía. La gestión interinstitucional permitía contar con apoyos logísticos interinstitucionales desde los más simples como contar con material de oficina, hasta el apoyo institucional para contar con materiales logísticos para el desarrollo y presentación de eventos.

Una vez iniciados los procesos de postulación para la Nivelación Emblemática Amazónica, donde se podía constatar la oferta académica para la Amazonía, como universidad se emprendió con todo el equipo académico y administrativo una minga interactiva y dinámica para

brindar información y difundir el proceso de postulación; esto abarcaba la programación y ejecución de un plan de socialización, atención personalizada a los ciudadanos, y las actividades mediáticas dirigidas y ejecutadas por el área de comunicación, una vez concluido el proceso y sabiendo cuántos estudiantes iban a iniciar la nivelación fue necesario contar con un espacio físico para el inicio de las clases, así se visitaron varios espacios e instituciones hasta concretar la coordinación con la Unidad del Milenio Dr. Camilo Gallegos Domínguez, unidad educativa de gran relevancia en Lago Agrio, recientemente transformada en su infraestructura e inaugurada como Unidad del Milenio, en la que sus directivos con total predisposición facilitaron el uso de las instalaciones. Fue ahí en donde la tarde histórica del 2 de mayo de 2016 los estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades universitarias y autoridades provinciales, asistieron al evento inaugural de las clases de Nivelación Emblemática de la UNAE, contando con un aula, un laboratorio y la utilización del espacio físico que se requería en base al desarrollo de la planificación del área académica.

La familia UNAE Amazonía seguía creciendo incorporando docentes de gran calidad y trayectoria académica. De esa forma, la Universidad se convirtió en ese espacio para gestionar vínculos armónicos, donde fácilmente el compromiso institucional y ciudadano convergían porque ¡ya teníamos universidad en Lago Agrio! Una vez iniciado el proceso de nivelación emblemática se contó además con el espacio físico de las salas de reuniones del Centro de Atención Ciudadana para que los docentes de la UNAE pudieran trabajar con los chicos que postularon a la universidad y accediendo a un cupo condicionado.

Luego de las gestiones pertinentes se contó con equipos de computación, impresora, suministros y vehículo, así que sumado a la enorme voluntad, compromiso y competencias del equipo académico y administrativo se emprendieron agendas institucionales en el territorio, en las que surgieron algunas necesidades y se enfrentaron algunos contratiempos, pero era mayor el deseo de ver concretarse cada día el sueño de todos, por lo que con mecanismos de autogestión y gestión interinstitucional, se hizo frente a las pequeñas dificultades operativas.

Es necesario destacar la decisión del Dr. Freddy Álvarez, rector de la Universidad, por la implementación de la Universidad Nacional de Educación en la provincia, sus visitas regulares y constantes dejaron

huellas para encaminar y gestionar acciones con respaldo a los procesos que se venían implementando, subrayando una vez más que sin ese nivel de apoyo hubiese sido muy complejo obtener resultados concretos de forma rápida y eficiente como ha ocurrido.

La gestión y coordinación interinstitucional fue un puntal fundamental en la implementación de la UNAE Amazonía; contar con oficinas modernas, confortables y estratégicas fue parte del resultado de la suma de voluntades interinstitucionales, el tener un espacio acorde a los requerimientos académicos para la Nivelación, es reflejo de la importancia de la gestión y coordinación institucional, pero también es preciso señalar algunos aportes importantes en la ejecución de las actividades para el cumplimiento de las metas, entre las que se encuentran la gestión ante el Distrito de Salud de Lago Agrio a quienes se extiende un reconocimiento y agradecimiento, pues nos permitió contar con el aporte de la Unidad Móvil de Salud con el fin de atender a los estudiantes de nivelación emblemática, así el contingente de médicos del Ministerio de Salud de las especialidades de Medicina General, Odontología y Psicología brindaron atención a los estudiantes trasladando la Unidad Móvil y los profesionales de la Salud a las instalaciones de la Unidad Educativa Dr. Camilo Gallegos, en donde todos los estudiantes de nivelación pudieron ser atendidos y el Ministerio llegó incluso a ampliar su aporte profesional con seguimiento y acompañamiento a los casos que los profesionales de la salud estimaron convenientes y necesarios realizar.

Cabe señalar también el traslado del equipo académico y administrativo de la UNAE Amazonía hacia la comunidad del milenio Pañacocha, ubicada a aproximadamente dos horas y treinta minutos desde Puerto Providencia del cantón Shushufindi, en donde se tuvo el apoyo y gestión de la Junta Parroquial de Pañacocha y Petroamazonas para movilización en transporte fluvial por el majestuoso río Napo, brindando otra experiencia enriquecedora y amena en la región, en donde siempre se ha contado con el aporte e interés institucional del gobierno central y de algunas autoridades de gobiernos descentralizados.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA GESTIÓN DE LA COORDINACIÓN DE LA UNAE AMAZONÍA

En el marco de la implementación de la Universidad en la Amazonía se han venido diseñando e implementando algunos instrumentos que han contribuido a la eficiencia en la gestión, como ya se ha mencionado, la planificación como un proceso de proyección y programación de acciones tendientes al cumplimiento de los objetivos institucionales y la evaluación como un mecanismo de retroalimentación y rendición de cuentas, es una práctica de trabajo. Así, con el fin de brindar apoyo y facilitar el desarrollo de las gestiones desde el área administrativa, se contribuyó en el diseño e implementación de algunas herramientas o instrumentos de trabajo que se vienen aplicando, entre las que se encuentran:

Formato para la elaboración y presentación de informes. Realizado con la finalidad de contar con información sistemática de la gestión de los diferentes procesos a cargo del personal de la UNAE Amazonía, es una herramienta de apoyo y guía para la organización y sistematización de la información, así también como un instrumento de retroalimentación y reflexión sobre los avances, dificultades y desafíos en el quehacer diario de cada funcionario de la UNAE Amazonía. Los informes son presentados de forma mensual por cada trabajador a la Coordinación de la UNAE Amazonía.

Ficha de levantamiento de información para los Infocentros. Elaborada como parte del proceso de levantamiento de información para el análisis, reflexión y programación de los Programas de Educación Continua y Profesionalización que viene trabajando el área académica, se elaboró una herramienta que contribuya de forma ordenada y sistémica a consolidar la información que se levante en cada una de las visitas a los Infocentros de la Provincia de Sucumbíos, este instrumento fue aplicado en cada uno de los Infocentros visitados, para esta acción y en base al respectivo cronograma se realizaron visitas a los 7 cantones de la provincia de Sucumbíos levantando información de cada uno de los Infocentros funcionales en la provincia. Así también la información fue consolidada y presentada a la Coordinación Académica como un apoyo e insumo a las gestiones que el área se encontraba desarrollando.

Formato para la formulación de proyectos. Diseñado por la presencia institucional en el territorio, debido a que abrió un espacio importante de reflexión, análisis y programación de acciones nuevas, tendientes a responder los requerimientos y necesidades locales, para esto con el ánimo de instrumentalizar y programar las nuevas ideas, se diseñó el formato para la formulación de proyectos, instrumento que se utiliza para formulación de nuevas iniciativas que la UNAE Amazonía viene implementando.

Ficha de levantamiento de información del estudiante. Desarrollado para contar con un expediente en la localidad, es una ficha que consolida información socio económica y académica de cada uno de los estudiantes de nivelación, esto permite conocer más a los estudiantes y sus contextos, para que a la medida de las consideraciones que las áreas pertinentes tomen puedan brindar el apoyo, soporte, asesoría y fortalecimiento en los procesos de aprendizaje. Este instrumento fue entregado al área académica para el proceso de aplicación.

Ficha de levantamiento de información del docente de Educación Continua. Elaborada debido a que uno de los logros locales ha sido sin lugar a duda la implementación del Programa de Educación Continua, el mismo que se inició en el mes de septiembre y en el que participan alrededor de 280 docentes de las provincias de Sucumbíos y Orellana, por ello, y con el fin de contar con información de primera mano y actualizada que nos ayude a analizar, reflexionar y repensar la situación actual de los docentes con miras a la implementación de otros programas, como el caso del Programa de Profesionalización, se procede a la elaboración de un instrumento que permita el levantamiento de información de cada uno de los docentes, para organizar datos informativos, socio económicos, laborales y académicos.

Ficha de levantamiento de información de los distritos de educación. Comunicación de Lago Agrio diseñó una matriz que pudiera ser entregada a los distritos educativos de las provincias de Orellana y Sucumbíos para el levantamiento de información que luego sería un insumo importante para los Programas de Educación Continua y Profesionalización, estos instrumentos fueron entregados a cada distrito para la alimentación de la información.

Dentro de los procesos de apoyo a nivel general, es necesario desaprender algunas cosas que se han convertido en barreras para el cambio y el dinamismo que la institucionalidad y el contexto requiere; así, literalmente, caminando junto al área académica en los cantones de Sucumbíos y Orellana, las comunidades de las nacionalidades, escuelas y reuniones con autoridades; el proceso se ha caracterizado por ser una experiencia que retroalimenta el trabajo en equipo y fundamenta la necesidad de que las acciones necesariamente deben tener un mayor margen de coordinación y articulación institucional, para que la suma de las gestiones contribuyan de forma más eficiente al cumplimiento de las metas institucionales y el aporte significativo a la misión.

Conjuntamente con el área académica se realizó la ejecución del Programa de Educación Continua, partiendo desde la realidad y contexto local, así se planificó la organización y distribución de los paralelos en el territorio, los procesos de difusión, la coordinación interinstitucional, para contar con los espacios físicos acordes a los requerimientos del programa y los procesos de inscripciones; todo aplicado al contexto local y con un nivel de acercamiento y asertividad con los docentes que estaban interesados en participar. De esta forma luego de las coordinaciones pertinentes con el nivel nacional se inició la inscripción de los postulantes.

Los cursos fueron distribuidos con criterio territorial, de esta manera están funcionando dos paralelos en el cantón Lago Agrio, dos paralelos en el cantón Shushufindi y un paralelo en el cantón Cascales esto en la provincia de Sucumbíos, y en el caso de la provincia de Orellana un paralelo para Francisco de Orellana, más conocido como el Coca, y un paralelo para el cantón Joya de los Sachas. Las gestiones pertinentes facilitaron contar con aulas y laboratorios en los lugares donde se desarrollan los cursos de Educación Continua, así los espacios de unidades educativas son aprovechados para el desarrollo de los cursos de Educación Continua que funcionan sábados y domingos, donde ha existido toda la predisposición y apoyo por parte de los directivos de las instituciones educativas para utilizar los espacios de las instituciones que dirigen. Los cursos se desarrollan los días sábados en Lago Agrio, Shushufindi y Francisco de Orellana y el día domingo en Cascales, Lago Agrio, Shushufindi (Limoncocha) y Joya de los Sachas, por ello el apoyo en garantizar el traslado de los docentes de la Universidad hacía sus

respectivos lugares de desarrollo del curso, ha sido parte importante del proceso, como así también el facilitar el material que semanalmente utilizan nuestros compañeros docentes.

UN NUEVO DESAFÍO

La decisión del Rectorado estaba tomada, la Universidad Nacional de Educación vino para quedarse en la Amazonía, por lo que el equipo UNAE Amazonía asumió nuevos desafíos. El reto era contar con una infraestructura que brinde los espacios útiles y necesarios al nivel que la UNAE lo requería, así ese nuevo reto consistió en identificar y programar las acciones necesarias para garantizar un espacio administrativo y académico de funcionamiento en Lago Agrio y para la Amazonía. Luego de visitar no menos de cinco infraestructuras que puedan contar con los requerimientos necesarios, se ubica el local del Seminario de la Iglesia San Miguel de Sucumbíos, espacio ubicado en la vía Monseñor Gonzalo López antes conocida como vía Aguarico km 2 ½ diagonal a la Unidad Educativa Pacífico Cembranos, infraestructura perteneciente a la Iglesia San Miguel de Sucumbíos ISAMIS, sitio que tiene su propia historia en Sucumbíos, debido a que es un lugar en donde se han formado grandes líderes amazónicos y que ha contemplado la ejecución de proyectos sociales de gran importancia y relevancia para la provincia como el funcionamiento del Hogar Juvenil al igual que el Hogar Infantil, siendo proyectos que marcaron parte de la importante historia de la provincia. La infraestructura era la que brindaba mejores condiciones para la implementación de las oficinas administrativas y áreas académicas de la universidad, luego de las visitas técnicas y diálogos necesarios entre la Coordinación de la UNAE Amazonía y Monseñor Celmo Lazarri se inicia un nuevo proceso de negociación, gestión, programación y ejecución de acciones para la adecuación y funcionamiento de las nuevas instalaciones de la UNAE Amazonía.

La primera propuesta en marcha fue la suscripción de un convenio de Cooperación Institucional entre la Universidad e ISAMIS, el cual permitiría el uso de las instalaciones del Seminario por parte de la Universidad, con ello se realizarían adecuaciones y mantenimientos necesarios a la infraestructura para habilitarla y hacerla funcional, luego de los procesos propios de negociación y acuerdo se procede a la

firma del convenio de Cooperación Institucional y da inicio un trabajo conjunto entre la universidad y la Iglesia de San Miguel de Sucumbíos, con el objetivo de consolidar la infraestructura universitaria integral.

Así también la universidad inicia los procesos administrativos y legales necesarios para lograr el arrendamiento de las instalaciones del Seminario, situación que se cumplió en el marco de los preceptos legales establecidos por la ley para este proceso y dentro de los tiempos establecidos por el señor rector. La cooperación y apoyo de la Dirección de Infraestructura, de la Dirección Administrativa de la Matriz, para llevar a cabo el levantamiento de información, elaboración de términos de referencia y demás acciones que luego de los procesos administrativos y legales pertinentes se concretaron en la suscripción del contrato entre la Universidad e ISAMIS, garantizando la infraestructura donde se instalarían oficialmente las Oficinas Administrativas de la UNAE Amazonía.

Así surge la programación de las acciones necesarias para organizar y habilitar los espacios, adecuarlos y equiparlos para el funcionamiento de las áreas académicas y administrativas: cuatro aulas, sala para docentes, sala de reuniones, biblioteca, laboratorio y también espacios administrativos para la recepción o información, Coordinación Académica, Comunicación, Tecnologías de la Información y Comunicación y Administrativo Financiero.

En esta etapa recorrer las instalaciones del Seminario era una actividad cotidiana y frecuente, entre visitas, conversaciones y reflexiones. El área de Infraestructura desarrollaba las propuestas de diseños para la adecuación de la infraestructura y equipamiento de la misma para su funcionamiento, el trabajo en minga entre todo el equipo de la UNAE Amazonía era ya algo cotidiano y una buena práctica. Contando con el plan de trabajo para lograr la concreción de la infraestructura de las oficinas administrativas de la UNAE Amazonía, se implementan las acciones y gestiones pertinentes, mientras de forma paralela siguen los trabajos y acciones del área académica en el desarrollo de Educación Continua. Para este tiempo el equipo de la UNAE Amazonía seguía creciendo, una Analista de Tecnologías de la Información y Comunicación, y una Analista de Biblioteca.

Los procesos administrativos y técnicos avanzaban de manera rápida para la adecuación de las instalaciones: Desde la Matriz se dirigió la contratación de los servicios de instalación de las redes de datos, compra e instalación de acondicionadores de aire, contratación del servicio de aseo y limpieza y la contratación de un punto de seguridad; hechos que reflejaban la forma que iba tomando la gestión, estableciendo y aplicando los criterios de selección y contratación de los servicios y bienes de proveedores locales, contribuyendo al desarrollo local.

Los trabajos de instalación de redes de datos los realizó una empresa local de Lago Agrio bajo la coordinación y supervisión del área de Tecnología de la Institución. La infraestructura cuenta con servicio de internet de 10 megas configurados y distribuidos técnica y estratégicamente entre las diferentes áreas, para esto se establece el criterio de distribución para uso de administrativos, alumnos y TIC's, cada uno de los espacios de la infraestructura cuenta con servicio de Internet mediante puntos de red o con tecnología inalámbrica según sea el caso y la necesidad, las oficinas Administrativas, Comunicación, Coordinación Académica, Secretaria, Aulas, Biblioteca, Laboratorio y áreas comunales cuentan con acceso a internet. El edificio cumple las normas técnicas relacionadas al ámbito de la tecnología, cumpliendo los estándares y protocolos correspondientes.

Para realizar todos estos trabajos técnicos y operativos se realizaron las gestiones previas ante las oficinas provinciales de la Corporación Nacional de Telecomunicaciones con el apoyo de sus directivos y departamentos técnicos, para a la brevedad posible se tuviera acceso a Internet por medio de fibra óptica en las instalaciones del Seminario.

De conformidad a los procesos establecidos en el Portal de Contratación Pública, la Universidad procede a contratar los servicios de Aseo y Limpieza, considerando la necesidad de contar con este servicio, así mediante el Catalogo Electrónico se desarrollaron los procesos respectivos y se contrató los servicios de una Asociación local dedicada a brindar el servicio de aseo y limpieza, quienes desde el inicio vienen cumpliendo con compromiso y responsabilidad sus responsabilidades y han mostrado total predisposición y colaboración. Creemos que todos somos y hacemos la UNAE y esto incluye a las personas que mediante otras modalidades de contratación como en este caso prestan sus servicios a la institución y por ende contribuyen a que la atención

de calidad y con calidez sea una práctica constante de todos, busquemos que cada persona que de una u otra forma trabaja o presta servicios en la universidad la vea como suya, la cuide y busque dar lo mejor de sí para cada día hacerla más grande.

En el marco de las coordinaciones internas con la UNAE Matriz se establecían acuerdos, actividades, fechas e incluso presupuestos para que diligentemente se consiguiera la meta dispuesta por el rector, esta meta era que el día jueves 27 de octubre de 2016 se debían abrir oficialmente las Oficinas Administrativas de la UNAE Amazonía, por lo que todos juntos, trabajando contra reloj, pero enfocados, debíamos garantizar que las cosas y acciones se hagan bien, respetando y marcando el nivel de excelencia de la UNAE.

La infraestructura estaba siendo adecuada por parte del Vicariato Apostólico de la Iglesia San Miguel de Sucumbíos. Acondicionar una infraestructura que estuvo sin uso por algunos años fue un reto. Mientras tanto, la universidad realizaba las acciones pertinentes para el proceso de equipamiento y funcionalidad de la infraestructura, así comenzaron a llegar a Lago Agrio mobiliario y equipos enviados desde la Matriz, los mismos que se recibían y distribuían en base a la planificación. Las palabras minga, colaboración y cooperación fueron lemas diarios en el equipo, pues a más de las actividades propias de cada proceso siempre había una fuerza adicional para atender y desarrollar las actividades académicas y administrativas propias de la gestión que no se suspendieron.

El Dr. Freddy Álvarez, rector de la UNAE, durante el proceso previo a la apertura de las oficinas administrativas de la UNAE realizó no menos de tres visitas, y estableció como mecanismo de seguimiento y coordinación una reunión virtual semanal, en donde se informaba, conversaba, analizaba y discutía sobre los procesos, avances y demás puntos relacionados al funcionamiento de las nuevas oficinas. Ese nivel de liderazgo y empoderamiento de nuestra autoridad, más el trabajo en equipo y compromiso de las diferentes gestiones involucradas en el proceso no podían bajo ningún término tener la posibilidad de un retroceso o demora de la meta esperada.

¿Hemos tenido dificultades? sí, y no pocas, pero el punto está en que la dificultad en sí misma no se convirtió en el enfoque de todas las fuerzas y peor aún en un impedimento, sino que fue la oportunidad para repensar, reflexionar y buscar alternativas y soluciones. Con el trabajo de equipo, pudimos salir adelante frente a los problemas que en el camino encontramos y así seguir labrando la huella que la UNAE está dejando en la Amazonía.

CONDICIONES ESTRATÉGICAS DEL POSICIONAMIENTO DE LA UNAE EN EL CONTEXTO INTERCULTURAL

Comps Córdova. Lic.
comps.cordova@unae.edu.ec

La Universidad Nacional de Educación, UNAE, a medida que se fue emplazando en la provincia de Sucumbíos, desde el mes de febrero del 2016, ha ido logrando un posicionamiento institucional en la ciudadanía, y es vista como una institución emblemática encaminada a la formación de docentes.

Tan pronto inició actividades en Sucumbíos, estableció un proceso administrativo comunicacional en diferentes fases, desde la implementación de la universidad en territorio, postulaciones, nivelación emblemática, estructuración de programas de Educación Continua, de Profesionalización, y proyectos de vinculación con la colectividad. Paralelamente, mientras se ofertaban las carreras presenciales de Educación Básica y de Educación Intercultural Bilingüe mediante la Nivelación Emblemática; la UNAE fue auscultando a través de la investigación de campo, la necesidad de educación continua y de profesionalización para que los docentes en funciones puedan actualizar sus conocimientos, como también profesionalizarse, considerando la existencia de un gran porcentaje de docentes bachilleres, técnicos o tecnológicos.

Conocer la capacidad tecnológica existente en la provincia, fue otra de las tareas importantes, la misma que se realizó mediante visitas a todos los Infocentros ubicados en Sucumbíos. El recorrer toda la provincia, compartir experiencias y vivenciar anhelos, fue primordial para afianzar

la pertinencia de la UNAE en territorio¹, y con ello brindar una Educación Superior pública de calidad, con justicia social y oportunidad para todos que, por historia, estuvo negada por los gobiernos de turno.

Mantener y fortalecer los saberes ancestrales, las costumbres y culturas de las nacionalidades y del pueblo Afro ecuatoriano, es un compromiso de todos, mucho más para las instituciones educativas. En este sentido, para la UNAE representa un reto, el alcanzar una buena relación entre la educación hispana y bilingüe que por historia ha estado divorciada, además el de formar docentes mediadores interculturales, mediante la oferta académica construida desde territorio a través de la profesionalización y posgrados².

La provincia de Sucumbíos se caracteriza por su diversidad Cultural, en su territorio habitan seis nacionalidades, entre ellas: Kichwa, Siekopai, Siona, A'i Cofán, Shuar y Awa. "Cada uno de los pueblos y nacionalidades indígenas tienen características propias, pero con semejanzas que los une y los identifican, debido a su existencia milenaria en la región Amazónica"³.

En distintas reuniones que la UNAE ha mantenido con nacionalidades, incluido los resultados del Primer Conversatorio intercultural Mishki Shimi desarrollado en Cascales, se vislumbra que uno de los principales problemas de las nacionalidades, es la pérdida paulatina de sus lenguas maternas y con ello sus costumbres y culturas.

Hay una ruptura generacional, que prácticamente empieza por perder el idioma y eso realmente afecta. Trae consigo una serie de complejidades dentro de la psicología de las y los jóvenes de la actual generación, lo que conlleva a la desvalorización del aprendizaje del propio idioma. Este problema surge por diferentes causas, uno ellos, es por la misma educación, y lo otro se debe a que, dentro y fuera de los hogares no se habla el idioma y por todas partes se encuentra el

¹ Discurso de la Dra. Maribel Sarmiento, Coordinadora de la UNAE Amazonía, durante el Primer Conversatorio Mishki Shimi, desarrollado en Cascales el 15 de julio del 2016.

² Entrevista: Dra. Maribel Sarmiento, Coordinadora de la UNAE Amazonía, durante el Evento Infantojuvenil desarrollado en la Unidad Educativa Abya Yala, el 23 de septiembre del 2016.

³ Plan Participativo Desarrollo estratégico de la Provincia de Sucumbíos, 2005 - 2015, Pág. 205.

castellano. Por lo tanto, las nacionalidades deben proteger su idioma, siendo más etnocentristas, con la finalidad de poder conocer ciertos saberes dentro de cada nacionalidad⁴.

La presencia de la UNAE en la Amazonía, para las nacionalidades significa una oportunidad de desarrollo, pero a la vez un espacio para fortalecer y mantener sus costumbres y culturas. Anhelan la formación de docentes en sus propios idiomas, valorando sus costumbres y culturas y con ello la elaboración de materiales educativos y recopilación de memorias contadas desde sus procesos históricos. En este sentido, para la UNAE, las nacionalidades y el pueblo afro, al igual que la población de la Amazonía, representa una prioridad en la transformación la educación. Sustentados en la planificación, La UNAE ha emprendido varias reuniones con las nacionalidades, parte de ellas se detallan a continuación:

-El 23 de marzo de 2016, Maribel Sarmiento Coordinadora de la UNAE Amazonía mantiene una reunión de trabajo con Jonás Cerda y Enoc Cerda, docentes de la Unidad Educativa Ab. Marta Bucaram de Roldós de la Parroquia Limoncocha, quienes exponen la necesidad de cooperar en el fortalecimiento de los programas de Educación Continua y de Profesionalización que impulsa la UNAE, de esta manera buscan fortalecer las nacionalidades y Pueblo Afro ecuatoriano de Sucumbíos.

-El 19 de abril de 2016, en el Centro de Atención Ciudadana de Lago Agrio, la UNAE desarrolló la primera reunión de trabajo, dentro del Grupo Focal con nacionalidades de Sucumbíos. En dicha reunión, las nacionalidades expusieron sus principales problemas en el campo educativo y sus necesidades de Educación Superior. Por su parte, Maribel Sarmiento, Coordinadora de la UNAE Amazonía, expuso la oferta académica y la proyección de la UNAE en territorio, en base a los programas de Educación Continua y de Profesionalización, que en aquella fecha se estaban estructurando. Al finalizar la reunión, las nacionalidades expresaron su agradecimiento y el compromiso de aunar esfuerzos para fortalecer el trabajo académico en sus pueblos y nacionalidades.

⁴ Paco Chuji, Director de Nacionalidades y Pueblo Afroecuatoriano del Gobierno Provincial de Sucumbíos. Entrevista realizada el 1 de noviembre del 2016, en el Gobierno Provincial de Sucumbíos.

-El 12 de mayo de 2016, Maribel Sarmiento Coordinadora de la UNAE se reunió con Fausto Vargas, Coordinador Provincial del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Sucumbíos, para evaluar los avances del trabajo establecidos con las nacionalidades y coordinar acciones respecto a los programas de Profesionalización y Educación Continua que impulsa la universidad.

- El 15 de junio de 2016, la Dra. Maribel Sarmiento, Coordinadora de la UNAE Amazonía, el Lic. Fausto Vargas, Coordinador Provincial del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Sucumbíos y el Mgtr. Marco Antonio Enríquez de la Comisión Universitaria de Sucumbíos, se reunieron para emprender los conversatorios interculturales Mishki Shimi, en procura de analizar y proponer alternativas de fortalecimiento del Sistema de Educación intercultural bilingüe e hispana. Definen fecha para emprender el primer conversatorio con ponencias locales y nacionales.

- El 13 de julio de 2016, la Dra. Maribel Sarmiento, Coordinadora de la UNAE Amazonía, mantuvo una reunión de trabajo con el Grupo Focal de las nacionalidades de la provincia de Orellana, a la cita asistieron Kichwa, Shuar, Waorani, y Omagua, quienes expusieron sus necesidades de Educación Superior. Mientras que Sarmiento explicó la oferta académica de la UNAE y los programas de Profesionalización y Educación Continua dirigida a docentes en funciones. Las nacionalidades expresaron agradecimiento y apoyo a la oferta académica que la universidad empezará a implementar en la Amazonía.

-El 14 de julio de 2016, con gran concurrencia de docentes, autoridades, padres, madres de familia y el entusiasmo de la danza de la nacionalidad A'Í Cofán se desarrolló el Primer Conversatorio Intercultural MISHKI SHIMI: "Educación Intercultural Bilingüe, reflexión de la situación actual en la provincia de Sucumbíos". El evento fue convocado por la Universidad Nacional de Educación, UNAE, en coordinación con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y la Comisión Universitaria de Sucumbíos y se llevó a cabo en el Auditorio de Distrito Intercultural Bilingüe Cascales. En el conversatorio se dieron tres ponencias académicas desde un enfoque nacional, local y respuesta de la UNAE al Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Así mismo se contó con la presencia de autoridades nacionales

y locales. Acto seguido los asistentes expresaron sus puntos de vista en la plenaria que abrió paso a la participación ciudadana con mucha altura, compromiso y dominio del tema.

En este conversatorio intercultural, la comunidad de Limoncocha a través del Lic. Enoc Cerda, pusieron a disposición de la UNAE un área física y una extensión de terreno para que la Universidad construya en ese sector alguna infraestructura educativa.

Para la realización de este conversatorio el área de Comunicación realizó autogestión, garantizando la cobertura periodística y transmisión en vivo a través de varias emisoras de Sucumbíos, siendo Radio Tsanda Jenfa la matriz, y las radios, Seducción, Ecuador y Mel radio retransmieron. Se garantizó señal streaming para la transmisión en vivo.

- *El 25 de julio de 2016*, la Universidad Nacional de Educación, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y la Comisión Universitaria de Sucumbíos, en base al impacto social y académico evaluaron como positivo los logros alcanzados durante el desarrollo del primer conversatorio intercultural MISHKI SHIMI llevado a efecto el 14 de julio en Cascales.

- *El 20 de septiembre de 2016*, se reunió el equipo pedagógico de la UNAE para establecer acciones de trabajo en campo, con el objetivo de reestructurar de manera participativa los módulos del Programa de Profesionalización, con la participación de las nacionalidades y Pueblo Afro ecuatoriano.

- *El 23 de septiembre de 2016*, se desarrolló, con gran éxito y entusiasmo el encuentro Infantojuvenil Intercultural, que permitió a estudiantes hispanos y bilingües vivenciar una verdadera interculturalidad a través de la pintura. El encuentro Infantojuvenil Intercultural formó parte del Proyecto Mishki Shimi y fue organizado por la Universidad Nacional de Educación, el Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y la Comisión Universitaria de Sucumbíos, para vivenciar la interculturalidad y con ello sensibilizar a todos los actores a forjar una buena relación entre la educación hispana y bilingüe. El evento tuvo lugar en las instalaciones de la Unidad Educativa Fiscomisional Abya Yala, conocida también como Centro de Educación Intercultural Bilingüe del cantón Lago Agrio. Allí participaron estudiantes de las

nacionalidades, Siona, Siekopai, A'i Cofan, Shuar, Kichwa y pueblo afro, de octavo a décimo año de educación básica, y también estudiantes de la Unidad de Educación General Básica Cayambe, de la parroquia 10 de Agosto.

Con ellos se realizó una jornada de pintura, con el tema: "Yo vivo la interculturalidad, esta es mi realidad, así vivo yo", acto en el que plasmaron en un pliego de papel sus principales visiones, comidas, vivencias, anhelos y sueños.

- *El 14 de octubre DE 2016*, el equipo de docentes de la Universidad Nacional de Educación, UNAE Amazonía, visitó la comunidad Siekopai San Pablo Katëtsiaya, ubicada cerca al río Shushufindi, aproximadamente a tres horas de Nueva Loja. El propósito de la visita fue dialogar respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes que se han construido en el territorio y sus perspectivas sobre educación.

"La relación con el territorio es vital en los procesos educativos que pretende generar la educación desde el Buen Vivir, haciendo necesaria una reflexión en diálogo abierto, para proyectar una correlación entre las diferentes formas de saber"⁵.

- *El 27 de octubre de 2016*, las nacionalidades, durante el evento de Inauguración de las instalaciones administrativas de la UNAE Amazonía, llevado a cabo en Nueva Loja, realizaron frente a aproximadamente 700 personas, un ritual simbólico, en la cual entregaron el poder de mando y la corona al Dr. Fredy Álvarez, Rector de la UNAE, como insignia de aceptación de la Universidad, compromiso de presencia y de permanencia de la UNAE en la Amazonía.

"Decirles que este día para las nacionalidades de sucumbíos, es histórico, que se transforma en oportunidad para nuestros jóvenes, ya que por muchos años no han tenido la oportunidad de estudiar en una universidad pública"⁶.

⁵ Vladivimir Lucitante, docente Siekopai de la comunidad de San Pablo de Katëtsiaya. Durante el dialogo con académicos de la UNAE y funcionarios del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

⁶ José Quenama Queta, Presidente de la Confederación de Nacionalidades de Sucumbíos. Discurso durante el ritual simbólico de entrega de mando al señor Rector, en el evento de inauguración de las instalaciones de la UNAE Amazonía.

MISIÓN DE LA UNAE

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

VISIÓN DE LA UNAE

En el año 2025, la UNAE es reconocida como referente nacional e internacional por:

-La formación de docentes y otros profesionales de la educación con compromiso ético, capaces de participar en la transformación del sistema educativo con respuestas culturalmente pertinentes, científicamente fundamentadas, con enfoque de ecología de saberes.

-El desarrollo de investigación, fortaleciendo la formación del talento humano a través de la producción de conocimientos en el ámbito educativo para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la población.

-Su vínculo con la comunidad educativa y la colectividad, para promover la gestión social y las redes de conocimiento con el fin de identificar y ofrecer respuesta a necesidades de sectores y actores de la comunidad.



ISBN: 978-9942-8600-5-7



9 789942 860057