

EL BUEN VIVIR COMO DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Aproximaciones

desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador

MARÍA NELSY RODRÍGUEZ / JOSEFINA AGUILAR / DIEGO APOLO

Resumen:

Desde 2007 en Ecuador se ha impulsado un modelo de organización social, definido en la Constitución de 2008 y en diversos planes y programas, enfocado en recuperar la dignidad y el sentido de la vida del pueblo ecuatoriano hacia la filosofía del Buen vivir o *Sumak Kawsay*. Es una apuesta por un desarrollo armónico, equitativo y solidario, donde la educación asume un rol preponderante en la política pública, al considerarla una de las prioridades de su gestión e indispensable para el buen vivir. Se pretende, con base en la revisión bibliográfica y una aproximación empírica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), construir un punto de partida que permita contribuir a abordajes que pongan en diálogo los aportes de la filosofía del Buen vivir como eje orientador de la formación de maestros.

Abstract:

Since 2007, Ecuador has promoted a model of social organization defined in the Constitution of 2008 and in various plans and programs focused on recovering the dignity and meaning of life for Ecuador's people. The basic philosophy has been that of good living or *sumak kawsay*: harmonious, equitable, and collective development. Within this philosophy, education assumes a predominant role in public policy, which is considered an indispensable priority for good living. Based on a bibliographical review and an empirical approximation at Universidad Nacional de Educación (UNAE), the goal is to construct a starting point that will contribute to dialogue on the contributions of the philosophy of good living, as an orienting axis in teacher education.

Palabras clave: calidad de vida; formación de profesores; educación intercultural, Ecuador.

Keyword: quality of life, teacher education, intercultural education, Ecuador.

María Nelsy Rodríguez, Josefina Aguilar y Diego Apolo: profesores en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Antigua vía Panamericana, Parroquia Javier Loyola (sector Chuquipata), Azogues-Cañar, 030154, Ecuador. CE: maria.rodriguez@unae.edu.ec; josefina.aguilar@unae.edu.ec; diego.apolo@unae.edu.ec

Introducción

A finales de la década de 1980 se sitúa en el Estado ecuatoriano la preocupación por atender las demandas educativas de las diversidades culturales; se reconoce el derecho de cada nacionalidad a contar con su propia educación, teniendo en cuenta sus características socioculturales, lingüísticas y formas diversas de reflexionar el mundo. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe sería la instancia encargada de llevar a cabo la gestión de los procesos educativos en lenguas indígenas y castellano. La atención del Estado a las demandas sociales indígenas refleja la lucha orgánica de los pueblos y nacionalidades del país, centrada en la reivindicación de los derechos por una educación bilingüe en los diferentes idiomas existentes. Esto significó un hito transformador de la educación en el país a favor de los pueblos excluidos, brindándoles la oportunidad de recuperar los conocimientos, sabidurías y memoria histórica de sus comunidades, al igual que la literatura, la medicina o la economía a través de la educación intercultural bilingüe; grandes demandas que, en 1993, se plasmarían en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Frente a una política excluyente y de homogenización cultural de las anteriores constituciones, la de 1998, en su artículo 1, plantea una normativa de carácter reivindicativo, de unidad en la diversidad y justicia histórica al reconocer el carácter pluricultural y multiétnico del Estado y garantizar los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

La Constitución de 1998 establece el respeto y estímulo al desarrollo de las lenguas; las diversidades culturales en el país se autoidentifican como nacionalidades milenarias: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai, (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Achuar, Sapara y Andwa.

La transformación del carácter homogéneo del Estado y la crítica al modelo desarrollista resurge en 2008 desde los actores sociales, como son los pueblos y nacionalidades. La Constitución de 2008 reconoce al país como plurinacional y multilingüe y plantea la reconfiguración del carácter económico del mismo, al recoger la propuesta del *Sumak Kawsay*, antigua filosofía de vida de los pueblos habitantes de los Andes y de la Amazonía ecuatoriana como dinámica sociocultural y económica que promueve la institucionalización de aquellas prácticas de vida comunitaria que se centran en la armonía entre las personas y todos los seres del universo.

Actualmente, carreras como Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, se encuentran con el desafío de articular las demandas históricas de reivindicación y atender las de carácter educativo de los pueblos y nacionalidades indígenas, según el actual contexto social, cultural y lingüístico a fin de promover el *Sumak Kawsay* de la sociedad ecuatoriana, a través de la educación intercultural bilingüe.

El significado del Buen vivir

Las cosmologías indígenas y en particular las andinas o del sur orientan la multidimensionalidad de su cosmovisión desde los ámbitos del bienestar espiritual, social y natural. En lo espiritual, integran la unidad y la complementariedad. Todos los seres son hijos de la Pachamama o madre tierra, cuyo péndulo es la Pacha, que también significa equilibrio, “madre tierra en equilibrio” (Choquehuanca, 2012:25), donde la “interculturalidad genera identidades pues funda los parámetros por los cuales los actores se reconocen partícipes de una cultura determinada” (Mansutti, 2008:115). Somos una simbiosis cosmo-ser, por lo tanto, el conocimiento no está separado del sentimiento. Vivir en equilibrio es vivir en la unidad y en permanente relación con la vida armónica con uno mismo, con el entorno y con la madre tierra.

El ámbito natural lo integra la cosmo-bio-visión, la armonía con el entorno y la madre naturaleza, porque pertenecemos a la cultura de la vida. El marco del saber y la tecnología andina es el ritual, se da en una conexión con las personas, la tierra, la naturaleza, el cosmos y las deidades. Este es el marco gnoseológico y epistémico del saber andino. El revalorar, visibilizar, este componente es vital tanto para la afirmación de la cultura como para acceder al saber desde la percepción andina (Quintasi, 2012:220).

El ámbito social está asociado al poder comunal, donde existe la sabiduría. Las comunidades tienen la capacidad de autogestión, en consecuencia, pueden resolver o aportar a la solución de sus problemas (Choquehuanca, 2012). La sociedad ecuatoriana se encuentra en el desafío de abrirse a formas antiguas de filosofías de vida como el *Sumak Kawsay*, que reconoce la naturaleza y la espiritualidad como parte constituyente de toda dinámica social.

El antropocentrismo de la sociedad moderna tiene su explicación en el siglo XVI; en la búsqueda de la verdad con fe ciega en la razón, crea un individuo que se asume como fuente única de certeza y prioriza su propia actividad de pensamiento como la verdad absoluta para comprender la rea-

lidad; la separación del sujeto que estudia la realidad (objetiva) sitúa en el mundo a un individuo moderno abstraído de la naturaleza.

El *Sumak Kawsay*, como sabiduría ancestral, promueve tener conciencia de vida dentro de una dimensión holística y plantea a la ciencia el estudio de la realidad dentro de esta comprensión armónica con la naturaleza; dentro del mismo enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como punto secular de la educación la vigencia y puesta en práctica de esta forma de entender y vivir la vida.

La relación simbiótica del ser humano con la tierra como productora y dadora de vida es un conocimiento que se encuentra en las culturas originarias. La educación ecuatoriana tiene el enorme desafío de reconocer los conocimientos, sabidurías, valores y formas de vida ancestrales, como nidos colectivos que promueven el forjamiento del *Sumak Kawsay* en una sociedad moderna y, por ende, se constituyen en centros de interés en el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación del país.

Bajo estos postulados, la formación del docente desde la filosofía del Buen vivir debe promover dentro del sistema educativo un acercamiento entre los conocimientos científicos, basados en procesos de experimentación y validación o de aplicación tecnológica, y los ancestrales, con el conocimiento de la agricultura, la espiritualidad, la ritualidad y la gastronomía, entre otros saberes.

Desde la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) se profundiza este acercamiento y se desarrolla cuando se destaca la relevancia del diálogo de saberes y su puesta en práctica. Cabe mencionar que las perspectivas propuestas desde este artículo son un punto de partida y abren líneas hacia las indagaciones en educación básica, media superior y superior. Es así que el resultado de esta perspectiva de acercamiento entre las diferentes maneras de saber y conocer potencia un nuevo acuerdo ético para la sociedad ecuatoriana, enriqueciéndola con maneras y formas diversas, solidarias y complementarias de relacionarse y comprender la vida (Rodríguez, 2017).

La filosofía del Buen vivir: como eje orientador en la formación de maestros

Las Instituciones de Educación Superior solo podrán realmente servir las necesidades de desarrollo del continente cuando puedan establecer alianzas efectivas entre los conocimientos y las ciencias indígenas y dominantes (Apusigah, 2012:38).

Las cosmologías del Sur o andinas se encuentran en un momento importante: el despertar de la conciencia cosmo-ser, que no es otra cosa que la apuesta por un desarrollo armónico, en equilibrio y en conexión con la vida (Choquehuanca, 2012; Stocel, 2015). En tal sentido, destaca el compromiso social que deben tener los docentes en formación dentro de la educación superior, donde el respeto, la valoración y el rescate de los saberes desde las aulas permitan la transformación educativa.

Pero, ¿es factible establecer alianzas efectivas entre los conocimientos ancestrales y los científicos, y posibilitar otros caminos de formación, desde perspectivas holísticas, pero a la vez críticas? ¿Cómo influye esto en la educación de las nuevas generaciones y, en particular, en los maestros en formación?

Esta propuesta reflexiva pretende explicitar los principios orientadores del Buen vivir o vivir bien y sus coincidentes intencionalidades con otras cosmogonías indigenistas del mundo, las cuales determinan unos desafíos para la educación superior en clave del desarrollo armónico y endógeno de las comunidades. Igualmente, en el marco de estos principios, se sustenta la formación de maestros.

Las cosmologías indigenistas y sus desafíos para la educación superior

Las cosmologías indigenistas se sustentan en cuatro principios rectores (figura 1), mismos que sustentan el Buen vivir para las comunidades andinas, y se sintetizan en la cotidianidad como “saber comunicar, saber gobernar [...] saber alimentarse, saber danzar, saber meditar, saber dormir, saber reproducirse” (Choquehuanca, 2012:28).

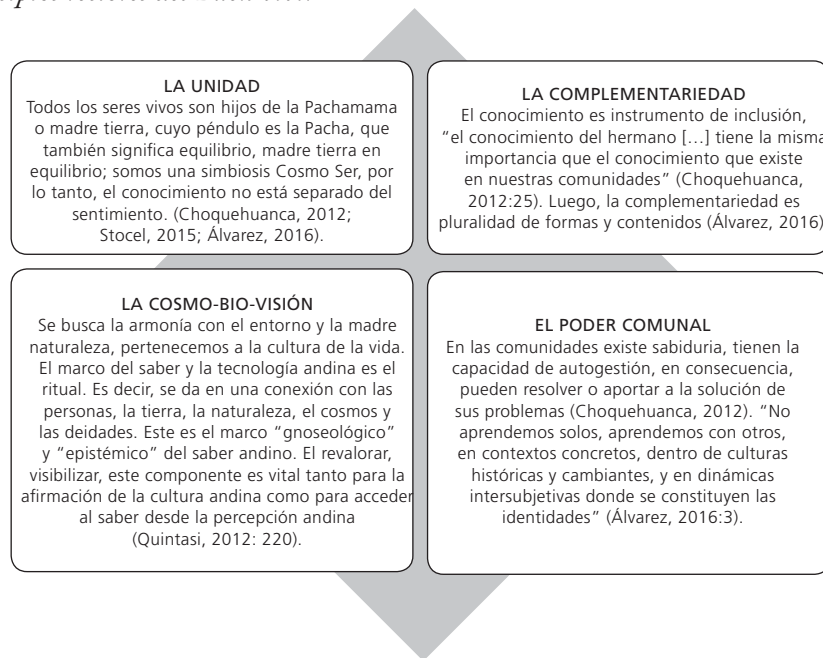
Ahora bien, llevar la filosofía del Buen vivir a lo social, lo cultural, lo político, lo económico, y en particular a lo educativo, implica una serie de desafíos que están siendo analizados no únicamente desde el Sur sino también, desde otras regiones y cosmovisiones indigenistas o ancestrales.

Apusigah (2012) y Millar (2012), de la Universidad de Estudios para el Desarrollo (USD), han analizado la situación en África, en particular desde el sistema de conocimiento indígena en el norte de Ghana. Señalan como desafíos la co-creación de conocimiento, acercando la ciencia a los saberes comunales y locales, posibilitando así el desarrollo endógeno comunitario; diseñando mecanismos para involucrar a los jóvenes en sus propias realidades, dentro de los sistemas de valores y conocimientos que prioricen los sistemas locales, y donde la educación superior sea el dispositivo para

promover el bien social y lograr la complementariedad entre distintos sistemas de conocimiento del mundo, que posibiliten la co-evolución de las ciencias en diálogo con los diferentes saberes desde lo cotidiano.

FIGURA 1

Principios rectores del Buen vivir



Elaboración propia.

En la India, Shankar (2012), presidente del Instituto de Ayurveda y Medicina Integrativa (IAIM), señala cómo la cultura científica ha dado la espalda a los conocimientos indígenas que se basan en formas distintas de conocer la naturaleza.

Para ilustrar aún más el punto de la exclusión de las ciencias indígenas, podemos citar un ejemplo impresionante acerca de las conclusiones falaces a las cuales se llega en los estudios transculturales. En su monumental obra acerca de la "Ciencia y civilización de la China", el prestigioso historiador de la ciencia Joseph Needhan concluye que, si bien la contribución tecnológica de

los chinos fue diversa e impresionante, su “limitación” se encuentra en que no culminó en una “ciencia”. El supuesto etnocéntrico de Needhan es que la expresión científica occidental es el único modo, el más elevado, al cual puede llegar cualquier sistema de conocimiento (Shankar, 2012:90).

En este mismo sentido, Shankar (2012) presenta como desafío la revitalización de la diversidad cultural, que también se expresa en diversidad de conocimientos. En particular, señala las iniciativas vanguardistas en educación superior que están procurando revitalizar el conocimiento indígena en contextos contemporáneos; tomando aportes desde la filosofía ayurvédica como otra forma de organizar el conocimiento desde una perspectiva y métodos holísticos basados en las capacidades y aplicaciones prácticas de esos principios y de la ciencia, los cuales logran materializarse al presentar el conocimiento local en clave de la ciencia occidental, así:

Todos los problemas de investigación elegidos por los postulantes al Programa de Doctorado tienen dos dimensiones básicas, documentar y explicar el conocimiento indígena o endógeno en el lenguaje de la ciencia occidental moderna. El enfoque transdisciplinario permite explicar, describir y evaluar el conocimiento indígena en términos de sus propios métodos y recursos experimentales (Shankar, 2012:104).

En Nueva Zelanda, Hudson, Roberts, Smith, Hemi y Tiakiwai (2012), profesores de la Universidad de Waikato-Tainui para la Investigación y el Desarrollo, presentan la experiencia de diálogo entre el conocimiento indígena y el occidental moderno y erocéntrico en Aotearoa y señalan como desafío la necesidad de reconstrucción y revitalización de los paradigmas como sistemas coherentes de conocimiento cultural, cabe recalcar que:

Para las comunidades indígenas, el proceso de colonización significó invalidar o excluir su conocimiento de las estructuras de poder de la sociedad colonial. Esto influyó directamente en la habilidad de las comunidades para participar en la producción de conocimiento indígena nuevo. Para las comunidades indígenas, el proceso de restaurar la dignidad y autoconfianza requiere que la comunidad reclame su propia base de conocimiento (Hudson, Roberts, Smith, Hemi y Tiakiwai, 2012:195).

Dentro de estos aportes, los investigadores señalan que la negociación y el intercambio son dos elementos centrales para el diálogo entre las culturas que creen consensos para el desarrollo de una sociedad multicultural; así, por ejemplo:

La sociedad en Nueva Zelanda es predominantemente occidental, nuestra lucha estaba orientada a (re) integrar los valores, el conocimiento y las comprensiones indígenas de la sociedad. La lucha por el reconocimiento y la aceptación como pueblos indígenas, propietarios de la tierra y guardianes del entorno ha durado más de 160 años (Hudson, Roberts, Smith, Hemi y Tiakiwai, 2012:202).

En Canadá, Battiste (2012), directora académica del Centro de Investigación en Educación Indígena de la Universidad de Saskatchewan, reivindica el renacimiento indígena en referencia a la comunidad Mi'Kmaq, de las Naciones Potlotek, como uno de los desafíos en la educación:

El segundo nivel de aprendizaje sobre los pueblos indígenas se basa en el propio aprendizaje, permanente e integral y nuestra conciencia de los espíritus de aprendizaje del que dependemos para nuestra sabiduría, nuestra toma de decisiones sobre nuestro futuro y nuestro mayor bien [...] La expresión de uno mismo es entonces la primera definición de espíritu [...] Ser capaz de conectarse constantemente a nuestras fuerzas interiores, puede mejorar nuestras posibilidades de vivir auténticamente (Battiste, 2012:231-232).

En Latinoamérica, la materialización de la cosmovisión del Buen vivir está en construcción. No obstante, podemos mencionar algunas experiencias significativas en Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador.

En Bolivia, el Centro Universitario Agruco (Agroecología Universidad Cochabamba) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha consolidado un programa de investigación participativa revalorizadora y transdisciplinar a nivel de formación técnica y superior, enfocado en el desarrollo sobre la vida en las comunidades bolivianas y de la región, en tal sentido:

Lo novedoso de este enfoque es que además de considerar la vida social y la vida material relacionadas a las ciencias sociales y naturales respectivamente, considera la vida espiritual como parte de la vida cotidiana y se traduce en la necesidad del enfoque histórico cultural lógico como perspectiva transdisciplinar, intra e intercultural (Delgado, Escobar y Guarichi, 2012:131).

El gran desafío que señalan Delgado, Escobar y Guarichi (2012:140) es el diálogo intra e intercultural con enfoque transdisciplinar, lo cual amerita una reforma de la educación superior, en “busca de la complementariedad de saberes, percepciones y modos de generar conocimiento”. Ello implica un proceso de desarrollo institucional, basado en experiencias concretas que privilegien los diálogos de saberes e intercientífico en procura del desarrollo endógeno sustentable para Vivir Bien.

En Perú, Quintasi –miembro del Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales (Ceprosi-Cuzco)– presenta la experiencia de la Universidad San Antonio Abad del Cuzco, de educación intercultural bilingüe y su relación con el desarrollo endógeno sostenible y el Vivir bien. El gran desafío que plantea es integrar a la formación las dimensiones de la interculturalidad, el desarrollo endógeno sostenible y el cambio climático. Esto implica formas alternativas de conocer, saber, de aprender y de vivir bien, “esta perspectiva solo es posible si se reconocen y se aceptan las realidades materiales, sociales y espirituales diversas que hacen posible la vida y la convivencia más que humana” (Quintasi, 2012:221).

En Colombia, se cuenta con las experiencias de las universidades de Antioquia (con el programa de licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra) y Autónoma Indígena Intercultural del Cauca; no obstante, para Sierra (2010) las instituciones de educación superior colombianas y sus facultades de educación, no han incorporado la pluriculturalidad en la formación de los futuros docentes, siendo una condición de la nación, reconocida constitucionalmente, gracias a las luchas de los movimientos sociales.

Formación docente en educación superior y Buen vivir: una perspectiva desde la Universidad Nacional de Educación

Cada uno de los aportes mencionados se concretan desde las reflexiones sobre el reconocimiento de la filosofía del Buen vivir como una “revolución cultural de la formación, entendida como proceso dinámico y transformador de la praxis educativa” desde los maestros y nuevos profesionales interculturales (Pérez, 2009:311). En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011)¹ los principios se fundamentan en:

El conocimiento, reconocimiento, respeto, valoración recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propi-

ciendo el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011:11).

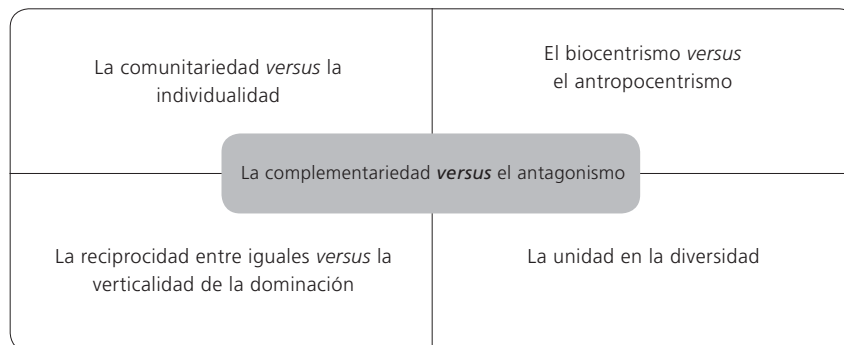
Este principio se convierte en un desafío para la educación en general desde todos los contextos (Álvarez y Montaluisa, 2017; Collado, 2017; Ganuza y Rodríguez, 2017) y para la formación de maestros en particular, en busca de “re-prensarse desde lo pedagógico, siempre buscando plantearse, nuevamente, la pregunta por la educación, por lo educativo y por lo que es hacer una universidad de formación de formadores” (Vilanova, 2017:57).

Es así que, en el programa de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE, confluyen estudiantes indígenas bilingües (hablantes de la lengua kichwa y del castellano) con mestizos (hispanohablantes), lo que nos lleva a cuestionarnos sobre las epistemologías y metodologías interculturales de conocimiento e investigación en clave de “afirmación de la identidad” del maestro, que se reconoce en la diversidad cultural, la plurinacionalidad y la interculturalidad hacia el diálogo (Santos-Rego, 2017).

En Ecuador, la UNAE se convierte en una experiencia significativa al apostar a la formación de maestros a partir cinco principios guías del Buen vivir para la educación, mencionados por Álvarez (2016:3-4) (figura 2).

FIGURA 2

Principios guías del Buen vivir para la educación



Elaboración propia.

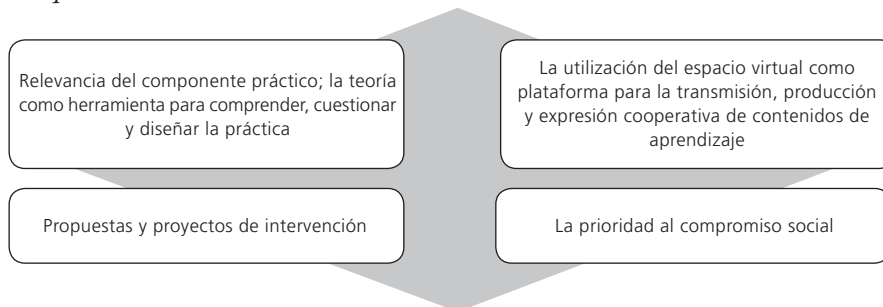
Estos principios aterrizan los núcleos de identidad de la UNAE que, en palabras de Álvarez (2016:1), su rector, se concretan en “hacer bien, pensar bien y sentir bien”; así, el Buen vivir se convierte en el desafío para la formación de maestros. Lograr que el saber andino sea parte del sistema de formación de tercer y cuarto niveles, en clave de diálogo intercultural e intercientífico ligado no únicamente a lo humano sino, también, a lo espiritual, lo natural y lo cósmico, es un reto para la educación superior ecuatoriana y en particular para la UNAE en la formación de maestros.

El proyecto pedagógico de la universidad se fundamenta en una epistemología contemporánea que debe trascender el concepto de conocimiento como vehículo de la racionalidad hacia otro de conocimiento como sistema complejo de comprensión y acción que abarca tanto el ámbito de la representación como el de la acción (Pérez-Gómez, 2016).

Hablar del ámbito de la comprensión y de la acción ubica la relación teoría-praxis en el paradigma crítico de la educación, y en clave dialéctica. En tal sentido, el currículum crítico se preocupa por una construcción social de la educación, situada en un contexto histórico y cultural, donde la tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva de los sujetos o agentes educativos, en procura de la mejora de las situaciones existentes.

El desarrollo teórico del currículum se basa en “la premisa fundamental de concebir el conocimiento como el mejor instrumento para comprender, sentir y actuar” (Pérez-Gómez, 2016: 20). En congruencia con esta lógica de complementariedad, el modelo curricular de la UNAE está orientado bajo cuatro principios (figura 3).

FIGURA 3
Principios del modelo curricular de la UNAE

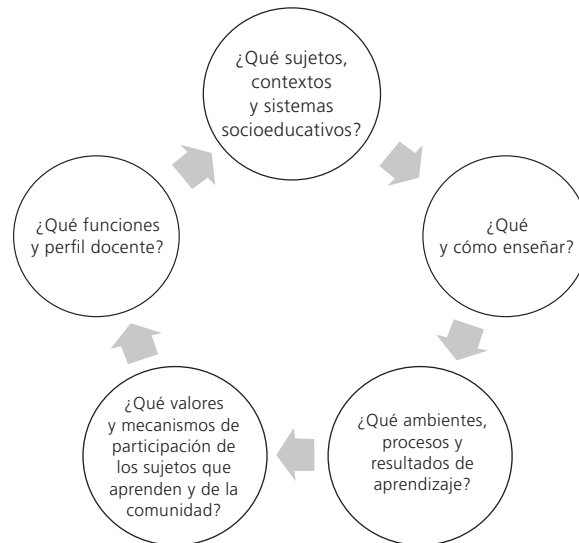


Elaboración propia.

Los programas de formación se han concebido desde, en y para la práctica mediante diversas actividades en el ámbito escolar que privilegien problemas auténticos en contextos reales en los que la teoría y la práctica se van dialécticamente contrastando y mejorando. Bajo estos principios, el currículum de los programas de formación de la UNAE responde a campos de formación y núcleos de problemas donde los saberes tienen puntos de encuentro en torno a preguntas problematizadoras según nivel o ciclo de formación (figura 4):

FIGURA 4

Preguntas problematizadoras hacia los campos de formación



Elaboración propia.

Los núcleos representan, al mismo tiempo, la integración y cohesión de los saberes a través de la cátedra integradora y los proyectos están distribuidos temáticamente, según el ciclo o semestre.

El equipo de profesores que orientan los espacios de formación (la cátedra, los proyectos de integración y la práctica pedagógica) se reúne periódicamente para discutir los aspectos teórico-prácticos, las preguntas, los conceptos a abordarse y las estrategias metodológicas y de evaluación de los aprendizajes:

El currículum de la UNAE pretende ser más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos. En este itinerario los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo desean ser, y se construyen de manera autónoma y singular como profesionales conscientes, competentes y solidarios (Pérez-Gómez, 2016:20).

De la teoría a la práctica: perspectivas desde el programa de educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional de Educación

En Ecuador un concepto ancestral de las comunidades andinas sirve de impronta para un Estado. El *Sumak Kawsay* o Buen vivir es el referente constitucional por excelencia para la planificación nacional (Rodríguez, 2017), y se materializa en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

La educación intercultural bilingüe adquiere una connotación institucional y de política educativa nacional cuando, en 2008, se incluye en la Constitución, como parte del Plan Nacional del Buen vivir, resultado de un proceso largo de pervivencia cultural y organizativa de los movimientos indígenas ecuatorianos, liderado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Herrera, 2016).

El Plan Nacional para el Buen vivir plantea para la formación de futuras generaciones la necesidad de que las propuestas curriculares de la educación superior formen profesionales en función de los principios fundamentales que tiene la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

La interculturalidad, la plurinacionalidad, las identidades culturales y el plurilingüismo, son los principios garantes de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011:10), para garantizar el derecho a una educación que permita a las personas “construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura”.

En febrero de 2017, se expiden los currículos nacionales interculturales bilingües de las nacionalidades² para los procesos de Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investi-

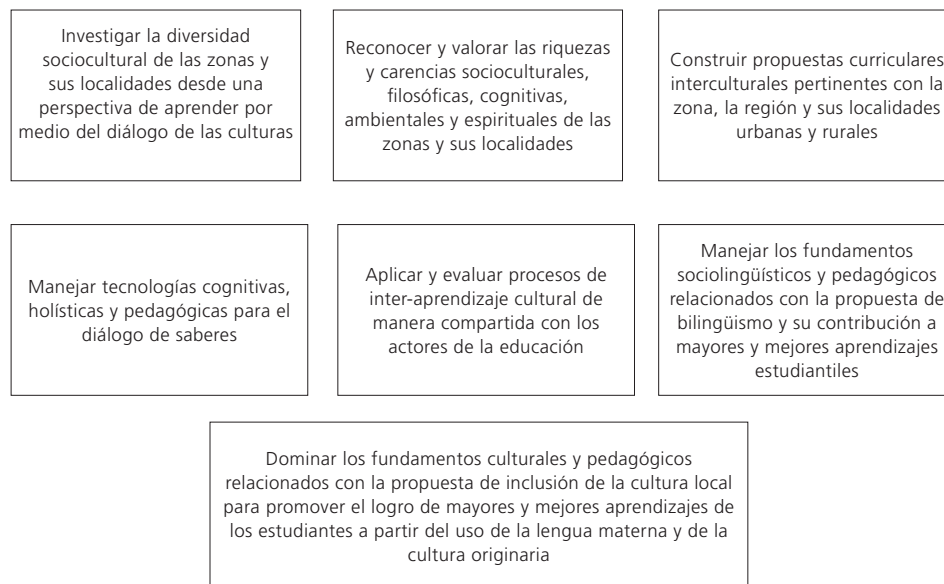
gativo (PAI) y nivel de bachillerato del sistema de educación intercultural bilingüe.

La carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en coherencia con la política nacional, se fundamenta en el diálogo de saberes y en el compartir experiencias y aprendizajes que integren las producciones culturales diversas y promuevan un nuevo acuerdo ético para la sociedad (Herrera, 2016).

La formación de docentes de EIB se sustenta en la posibilidad del diálogo en torno a conocimientos, saberes y valores de las relaciones sociales y las de la sociedad con la naturaleza, buscando fortalecer y desarrollar la inclusión y la investigación educativa. La figura 5 muestra lo que permitirá el perfil docente de la carrera de EIB de la UNAE.

FIGURA 5

Perfil docente de la carrera de EIB-UNAE



Elaboración propia.

Asimismo, las prácticas pedagógicas tienen un papel importante en la formación de los futuros maestros de este programa; a través de ellas se busca interrelacionar los biocontextos escuela, familia y comunidad, atendiendo

a las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de las nacionalidades y los pueblos indígenas del Ecuador.³

Las prácticas pedagógicas asumen un rol preponderante de nucleación y articulación de los aprendizajes, dándole una dinámica distinta a las asignaturas o materias pues están en función de la práctica misma. Los estudiantes, desde el primer semestre, realizan prácticas pedagógicas, las que van aumentando según el ciclo⁴ y en coherencia con el proyecto mismo (tabla 1).

TABLA 1

Malla curricular de la carrera de EIB-UNAE

Ciclo	Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA)
I	Aproximación a la política pública en educación y del Buen vivir
II	Contextos familiares-comunitarios y aprendizaje de los sujetos educativos
III	Modelos pedagógicos aplicados en instituciones específicas de educación intercultural bilingüe
IV	Modelos curriculares contextualizados y adaptados a los sujetos educativos aplicados en instituciones específicas de educación intercultural bilingüe
V	Diseño y construcción de escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje
VI	Diseño, aplicación y evaluación de recursos y estrategias educativas para la adaptación, flexibilización e integralidad de experiencias de aprendizaje personalizados en contextos de educación intercultural bilingüe
VII	Diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) e interculturales (integraciones históricas y socio-culturales)
VIII	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria en educación intercultural bilingüe (interacciones escuela-familia-comunidad)
IX	Trabajo de titulación: sistematización de la práctica de investigación educativa

Elaboración propia.

Los proyectos PIENSA posibilitan la integración de la teoría y la práctica a partir de las reflexiones y sistematizaciones que se generan en el proceso

de investigación. Lo novedoso es que los PIENSA surgen de las experiencias vividas en las prácticas, en la relación cotidiana, regular y sistemática con lo que sucede en el aula, en la escuela, la comunidad y las familias.

A modo de conclusión

Desafíos hacia la formación

de maestros desde la filosofía del Buen vivir

El desafío actual para concretar en la educación el *Sumak Kawsay* tiene que ver con el estudio de lo social desde una percepción biocéntrica y colectiva, ello significa situar la comprensión de lo social en una relación simbiótica del ser humano y la naturaleza, siendo este un pensamiento y enfoque innovador para la academia, pero muy antiguo en las culturas ancestrales andinas, acorde con las necesidades de equilibrio natural que requiere la sociedad contemporánea. La teoría para el estudio de lo social no puede continuar asumiendo que la realidad social se construye fomentando una conducta humana disociada de la naturaleza.

La educación ecuatoriana tiene el desafío de desarrollar el estudio de lo social y el fomento de la identidad incorporando el paradigma del *Sumak Kawsay* en el currículo. El estudio de lo social debe darse en armonía con la naturaleza y en el reconocimiento con el otro diverso que implica la parte constituyente de la identidad ecuatoriana y la de los maestros de educación intercultural bilingüe.

Dentro de este contexto, la educación en el país, y en particular la formación de maestros de educación intercultural bilingüe, tienen un amplio camino por recorrer para poner en práctica planteamientos como el diálogo intercultural y la ecología de saberes (Sousa Do Santos, 2010). Abordar y adentrarse en la identidad de los futuros docentes de educación intercultural bilingüe también debe situarse dentro de una relación simbiótica con el cosmos, pues constituye parte de su herencia cognitiva cultural pero, además, esa identidad viva con la que se debe trabajar en aula para que conozcan a su herencia identitaria.

La formación docente en la educación superior debe estar en permanente articulación con las prácticas pedagógicas, como eje fundamental de cohesión entre teoría y práctica, lo que hace posible un acercamiento vivencial a las problemáticas reales de la escuela, las comunidades y las familias. En particular para la educación intercultural bilingüe este es un

reto importante para la comprensión de las cosmogonías de los pueblos y nacionalidades; además de establecer vínculos y aproximaciones hacia el rescate y valoración de saberes que, a partir de un diálogo, puedan construir perspectivas integradoras hacia la formación de maestros y ser aplicables desde los cotidianos y realidades de las instituciones educativas.

Los proyectos integradores de saberes son una estrategia novedosa en los procesos de formación docente desde la educación superior, al posibilitar la articulación teoría-práctica en los biocontextos escuela, familia y una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural (Bertely, 2004; Barriga-Villanueva, 2008; García-Cano, Márquez-Lepe, y Antolínez-Domínguez, 2016; Kárpava y Moya; 2016). Esta amalgama de experiencias transforma a los futuros maestros desde las vivencias, marcando un claro apego hacia la comprensión del contexto y el compartir como base para formación cooperativa, que no proponga una realidad absoluta sino la co-construcción de espacios de enseñanza-aprendizaje dialógicos.

En tal sentido, el agotamiento de los paradigmas tradicionales obliga a acercarnos a la realidad desde otras formas de aprehender y conocer, y esto debe verse reflejado en la formación docente. El profesor debe estar reinventándose como un investigador y co-creador de conocimientos que motive la reflexión y el pensamiento crítico desde su práctica diaria, donde el aula sea un espacio de intervención y la “creatividad es una herramienta pedagógica que se va creando y en su creación se revela la creatividad” (Hervitz, 2014:147).

Entonces, esta plasticidad cerebral y neuronal debe ser aprovechada para orientar a formas de enseñanza y aprendizaje que busquen el bienestar de todo cuanto esté vivo en la naturaleza, por lo tanto, las clases en aula deben estar orientadas a sensibilizar la relación con la Pachamama como un ser vivo y por tanto el modelo educativo de la UNAE que ayude a repensar “una nueva universidad, no cualquier universidad, una institución en el marco del Buen vivir” (Álvarez, 2017:16).

Para terminar, es relevante mencionar que las reflexiones abordadas en este artículo permiten abrir líneas hacia investigaciones que tomen como punto de partida esta propuesta y que aborden perspectivas desde los docentes en práctica y aportes hacia los acompañamientos de los maestros en formación desde la educación superior.

Notas

¹ Esta ley fue sancionada el 31 de marzo de 2011 con el propósito de garantizar el derecho a la educación, determinar los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad.

² Acuerdo del Ministerio de Educación del 23 de febrero de 2017.

³ En el Ecuador hay 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas con su lengua, cultura y territorio.

⁴ Los ciclos hacen referencia a los semestres académicos.

Referencias

- Álvarez, Freddy (2016). “Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad”, en *Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien*, Azogues, Ecuador: UNAE, pp. 1-11.
- Álvarez, Freddy (2017). “Logros y desafíos de la UNAE”, en *Educamos para el Buen Vivir*, Azogues, Ecuador: UNAE, pp. 13-22.
- Álvarez, Alba y Montaluisa, Luis (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*, Quito: Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales.
- Apusigah, Atia (2012). “Hacia la educación endógena para el desarrollo africano: los desafíos y propuestas”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 29-42.
- Asamblea Nacional del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Disponible en: <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b-LOEI.pdf> (consultado: 18 de enero de 2018).
- Barriga-Villanueva, Rebeca (2008). “Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1229-1254.
- Battiste, Marie (2012). “Aprendizaje de la decolonización, indigenización y humanidades en la educación superior”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 227-238.
- Bertely, María (2004). “Multiculturalismo, interculturalidad y educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 151-152.
- Collado, Javier (2017). “Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático”, *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 23, pp. 35-62.
- Choquehuanca, David (2012). “El significado del ‘Vivir Bien’”, en Delgado F. y Ricaldi, D., (eds.). *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 23-28.
- Delgado, Freddy; Escobar, César y Guarichi, Gustavo (2012). “Estas son nuestras ciencias. El diálogo de saberes e intercientífico para el desarrollo endógeno sustentable y la reforma

- de la educación superior”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.). *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 113-149.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.
- Ganuzza, Carina y Rodríguez, Rafael (2017). *La educación superior ecuatoriana: una perspectiva desde las ciencias sociales. Etapas para su comprensión: precedente (1984-2006) y construcción (2007-2014)*, Azogues, Ecuador: Casa de la Cultura “Benjamín Carrión”/Núcleo del Cañar.
- García-Cano, María; Márquez-Lepe, Esther y Antolínez-Domínguez, Inmaculada (2016). “Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar”, *Educación XXI*, vol. 19, núm. 2, pp. 251-271. DOI: 10.5944/educXXI.13940.
- Herviz, Shai (2014). *El cubo líquido un enfoque teatral original para el desarrollo de la creatividad*, Ciudad Real: Naque.
- Herrera, Luis (2016). “Carrera de Educación Intercultural Bilingüe”, en *Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien*, Azogues, Ecuador: UNAE, pp. 93-95.
- Hudson, Maui; Roberts, Mere; Smith, Linda; Hemi, Murray y Tiakiwai, Sara-Jane (2012). “Desafíos enfrentados por las comunidades al trabajar con el conocimiento indígena y el conocimiento occidental moderno en Aotearoa (Nueva Zelanda)”, en Delgado F. y Ricaldi, D., (eds.). *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 191-209.
- Kárpava, Alena y Moya, Ruth (2016). “Paz Intercultural y Sumak Kawsay, ¿un encuentro con el origen?”, *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 9, núm. 1, pp. 47-72.
- Mansutti, Alexander (2008). “Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia”, en Segovia, Y. y Mansutti, A. (comp.). *Uno y diverso. Diálogos desde la diferencia*, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 107-131.
- Millar, David (2012). “Sistemas de conocimiento indígena en el Norte de Ghana”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.) *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 43-87.
- Pérez, César (2009). “La formación docente como proyecto político”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 15, pp. 311-353.
- Pérez-Gómez, Ángel (2016). “Una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad”, en *Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien*, Azogues, Ecuador: UNAE, pp. 15-22.
- Quintasi, Melquiades (2012). “Exploraciones para la interculturalización de una universidad pública”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.) *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 217-226.
- Rodríguez, Adriana (2017). *El largo camino del Taki Unkuy: los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*, Quito: Huaponi Ediciones.

- Rodríguez, María-Nelsy (2017). “El Buen Vivir. Nuevo paradigma en la formación de maestros desde un currículo crítico”, trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional y X Congreso Internacional de Investigadores en Educación, INVEDUC 2017, Osorno, Chile. Disponible en: http://inveduc.ulagos.cl/index.php/todas-las-actas/Actas/Actas-2017/045_Rodriguez.pdf/download (consultado: 6 de enero de 2018).
- Santos-Rego, Miguel (2017). “La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo”, *Educación XXI*, vol. 20, núm. 1, pp. 17-35. DOI: 10.5944/educXXI.12861.
- Shankar, Darshan (2012). “Nuestras ciencias tradicionales de la salud”, en Delgado F. y Ricaldi, D. (eds.) *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO/Plural editores, pp. 89-112.
- Sierra, Zayda (2010). “Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación”, *Perspectiva*, vol. 28, núm. 1, pp. 157-190.
- Stocel, Abadio (15 de julio de 2015). *La oralidad, el silencio, el escuchar y la observación son elementos claves en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas indígenas*, entrevistador R. Luciérnaga, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wOCv9JCvPro&t=2s> (consultado: 1 de mayo de 2017).
- Vilanova, Manena (2017). “Coordinación académica. La UNAE y su crecimiento desde la multiplicidad”, en *Educamos para el Buen Vivir*, Azogues Ecuador: UNAE, pp. 57-62.

Artículo recibido: 17 de mayo de 2017
Dictaminado: 21 de diciembre de 2017
Segunda versión: 22 de enero de 2018
Aceptado: 1 de febrero de 2018