


La transdisciplinarietà del currículum para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador*


A transdisciplinaridade do currículum para promover a equidade social nas Instituições de Educação Superior do Equador

The transdisciplinary approach of the curriculum to promote social equity in Higher Education Institutions in Ecuador


Alex Estrada-García**

 <https://orcid.org/0000-0001-5278-8221>


Javier Collado-Ruano***

 <http://orcid.org/0000-0003-0063-6642>

José Luis Del Río Fernández****

 <https://orcid.org/0000-0001-9579-3530>

Fanny Tubay Zambrano*****

 <https://orcid.org/0000-0002-9156-0956>

Resumen: El objetivo del artículo es abordar, desde una visión compleja, intercultural y transdisciplinar, las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas universitarias. Además, se desarrolla un posicionamiento epistemológico que defiende la equidad social mediante la inclusión en los currículos de

* El artículo es producto del proyecto de investigación “Filosofía de la educación: Reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar” aprobado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en 2020. URL: <https://bit.ly/3jeJqg5>.

** Universidad Nacional de Educación - Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías. Candidato a Doctor en Educación. E-mail: <alex.estrada@unach.edu.ec>.

*** Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Profesor Titular. Doctor en Filosofía. E-mail: <javier.collado@unae.edu.ec>.

**** Universidad de Málaga (España). Profesor Sustituto Interino. Doctor en Pedagogía. E-mail: <joseluisdelrio@uma.es>.

***** Universidad de Cuenca (Ecuador). Profesora investigadora de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Doctora en Educación. E-mail: <fannym.tubay@ucuenca.edu.ec>.

aquellos saberes ancestrales que favorecen la reflexión y el replanteamiento del actual modo de vida. La metodología usada es analítica, exploratoria e interpretativa, y responde a un diseño no experimental. La población de estudio la integraron 384 estudiantes adscritos a la Universidad Nacional de Educación, Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad Técnica de Manabí. Como resultado, se discierne que el papel cohesionador, inclusivo y equitativo del currículum propone mecanismos para delimitar el tipo de sociedad que queremos y con quiénes la hemos de construir.

Palabras clave: Currículum. Equidad social. Transdisciplinariedad.

Resumo: O objetivo do artigo é abordar, a partir de um olhar complexo, intercultural e transdisciplinar, as práticas pedagógicas que se realizam nas salas de aula universitárias. Também desenvolve uma postura epistemológica que defende a equidade social através da inclusão nos currículos daqueles saberes ancestrais que favorecem a reflexão e o modo de vida atual. A metodologia usada é analítica, exploratória e interpretativa, e responde a um desenho não experimental. A população do estudo foi constituída por 384 alunos vinculados à Universidade Nacional de Educação, à Universidade Nacional de Chimborazo e à Universidade Técnica de Manabí. Como resultado, percebe-se que o papel coeso, inclusivo e equitativo do currículo propõe mecanismos para definir o tipo de sociedade que queremos e com quem devemos construí-la.

Palavras-chave: Currículo. Equidade social. Transdisciplinaridade.

Abstract: The aim of the article is to address, from a complex, intercultural and transdisciplinary perspective, the pedagogical practices that are carried out in university classrooms. It also develops an epistemological position that defends social equity through the inclusion in the curricula of those ancestral knowledge that favour reflection and the rethinking of the current way of life of society. The methodology used is analytical, exploratory and interpretative, and follows a non-experimental design. The study population consisted of 384 students from the National University of Education, the National University of Chimborazo and the Technical University of Manabí. As a result, it is discerned that the cohesive, inclusive and equitable role of the curriculum proposes mechanisms to delimit the type of society we want and with whom we have to build it.

Keywords: Curriculum. Social equity. Transdisciplinarity.

Introducción

El presente artículo es producto de las acciones que actualmente se están desarrollando en el marco del Proyecto de Investigación “Filosofía de la Educación: Reflexiones para la Formación Pedagógica Transdisciplinar”, en el cual participan investigadores/as procedentes de tres universidades ecuatorianas (Universidad Nacional de Educación-UNAE, Universidad Nacional de Chimborazo-UNACH y Universidad Técnica de Manabí-UTM), y cuyo objetivo principal es analizar de manera crítica las enseñanzas que reciben los/as estudiantes que cursan las carreras de Magisterio en dichas instituciones. Esta aproximación al estudio de lo que podríamos denominar “políticas educativas en acción” implica una visión compleja, intercultural y transdisciplinar de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas universitarias y conlleva un posicionamiento epistemológico que defiende la equidad social mediante la inclusión en los currículos de aquellos saberes ancestrales que favorecen la reflexión y el replanteamiento de nuestro actual modo de vida, atendiendo a los principios recogidos en la Ley Orgánica de Educación Superior y en el Plan Nacional para el Buen Vivir (2017-2021).

La premisa básica de la que parte la investigación es que de nada sirve continuar perpetuando desde las propias instancias académicas una concepción educativa anclada en la más arcaica tradición escolástica y que, ya en el siglo pasado, Freire (1970) definió de manera acertada como *pedagogía bancaria*; es decir, una educación basada en la mera reproducción y repetición aséptica de contenidos que carecen de utilidad para entender el mundo que nos rodea (y para entender-*nos* en él) y que, por lo general, suelen memorizarse únicamente para intercambiarlos por

una posterior calificación numérica. Los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad actual (pandemia mundial, emergencia sanitaria, cambio climático, crisis económica, desigualdad, racismo, violencia machista, auge de los movimientos neofascistas, manipulación de los medios de comunicación, consumismo desenfrenado, incidencia de las nuevas tecnologías en las relaciones humanas, etc.) son tan acuciantes y complejos que precisan de docentes reflexivos, con espíritu crítico, capaces de argumentar, razonar y defender posturas personales que llamen a la movilización y a la transformación de los contextos más cercanos a partir del análisis de los fenómenos globales. Ahora bien, ¿hasta qué punto estos principios tienen una translación real a los currículos universitarios?

Históricamente, los conocimientos científicos y empíricos han sido predominantes en los ámbitos académicos e institucionales, mientras que los saberes ancestrales, las prácticas culturales, las espiritualidades, las emociones y las artes han sido elementos olvidados y relegados a un segundo plano (MCGREGOR, 2017). Evidentemente, estas dimensiones fundamentales de la acción humana no son experimentables, medibles, cuantificables ni conmensurables. Por eso, carecen del rigor y de la validez experimental que exige el método científico (STADDON, 2018). Sin embargo, eso no quiere decir que su importancia sea menor cuando de lo que se trata es de procurar el desarrollo integral de las futuras generaciones de docentes. Por consiguiente, su presencia en los planes formativos debería estar más que justificada. Aun así, este tipo de contenidos no suelen abordarse con asiduidad en las aulas universitarias y no es de extrañar que los procesos formales de enseñanza y aprendizaje sigan anclados en los parámetros más convencionales.

En este sentido, se defiende la necesidad de un currículo transdisciplinar acorde a los tiempos de complejidad que nos ha tocado vivir (MORIN, 2004; PINTO, 2009) y en el que tengan cabida saberes procedentes de ámbitos no formales, aunque éstos no se ajusten estrictamente a los cánones establecidos que rigen el llamado “conocimiento científico” (MEJÍAS, 2020). De hecho, autores como Giroux (2018) o McLaren (2018) llevan años advirtiendo que la cultura académica tiene serias dificultades para reconocer los límites teóricos, metodológicos y epistemológicos de la ciencia moderna. Y que, si bien es cierto que ésta ha traído innumerables avances para la humanidad, también lo es que su método se basa en separar, reducir y fragmentar la realidad en partes cada vez más pequeñas e hiper-especializadas que no contribuyen a comprender el mundo desde una perspectiva global y holística (MORIN, 2001). De ahí, la necesidad de implementar modelos pedagógicos que aboguen por una formación docente transdisciplinar en la que los conocimientos científicos más ortodoxos puedan coexistir con otros saberes artísticos, culturales, espirituales y filosóficos (DRAVET *et al.*, 2020), que ayuden a los/as estudiantes de Magisterio a pensar, a indagar, a reflexionar, a cuestionar aquello que se da por sentado y a buscar respuesta a las cuestiones fundamentales que guían la construcción de una vida buena (SÁDABA, 2009).

Como punto de partida para el desarrollo del citado estudio, se procedió a una exploración diagnóstica entre los/as estudiantes de las tres universidades señaladas con una doble intención: por un lado, descubrir el nivel de satisfacción general con el currículum vigente; y por otro, conocer su opinión sobre la necesidad de incorporar a los planes de estudio oficiales algunos contenidos relacionados con prácticas culturales, cosmovisiones espirituales y/o manifestaciones artísticas que, por su naturaleza no académica, suelen quedar fuera de la idiosincrasia universitaria (MORAES, 2016; MCGREGOR, 2017).

Metodología de la investigación

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), podríamos afirmar que el trabajo desarrollado es de corte analítico, exploratorio e interpretativo, ya que no parte de ninguna hipótesis previa que se pretenda validar o desestimar. Su diseño, por tanto, es no experimental.

La investigación se desarrolló en dos fases. En la primera, se revisaron algunos documentos normativos relevantes a fin de explorar las contribuciones que pueden dar las actuales políticas educativas al fortalecimiento del perfil profesional docente. En concreto, las reformas contempladas en la Ley Orgánica de Educación Superior (ECUADOR, 2010) y el Plan Nacional para el Buen Vivir (2017-2021). En la segunda, se procedió a la recogida de información mediante un cuestionario validado mediante juicio de expertos (GALICIA; BALDERRAMA; EDEL, 2017), compuesto por 16 ítems de respuesta abierta y aplicado a través de la plataforma *Microsoft Forms* durante el mes de noviembre de 2020. Las cuestiones contenidas en dicha encuesta quedan recogidas en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1 - Preguntas de la encuesta

#	Pregunta	Código
1	Sexo/ género	Q1
2	Edad	Q2
3	Formación	Q3
4	Universidad en la que estudia o trabaja	Q4
5	¿Consideras que la malla curricular de tu carrera es innovadora?	Q5
6	¿Consideras que tu universidad ofrece un currículo que te permitirá aprender lo necesario para ser docente a lo largo de toda tu vida?	Q6
7	¿Crees que estás preparado/a para ser un buen docente cuando termines tus estudios universitarios de licenciatura?	Q7
8	Según tu experiencia, consideras que la malla curricular de tu carrera es...	Q8
9	¿Tienes experiencia como docente en alguna institución educativa?	Q9
10	En el caso de haber respondido sí, ¿cuánto tiempo de experiencia tienes como docente?	Q10
11	¿Qué conocimientos y/o dimensiones tiene en cuenta el currículo de tu carrera?	Q11
12	¿Qué características consideras que tiene el currículo actual de tu carrera universitaria?	Q12
13	¿Qué papel juegan las familias en el desarrollo del currículo?	Q13
14	Desde tu experiencia pedagógica, consideras que el currículo es...	Q14
15	¿Cuáles son los contextos que tiene en cuenta el diseño curricular de tu carrera?	Q15
16	¿Cuáles son las limitaciones o elementos que no tiene en cuenta el diseño curricular de tu carrera?	Q16

Fuente: elaboración propia.

El punto de partida para el tratamiento de los datos fue una subordinación teórica que permitió clasificar, codificar y analizar la información (BELTRÁN; VEGA; RINCÓN, 2014). A la luz de los resultados, se determinaron tres categorías teóricas (a: estructura curricular; b: el rol actual del currículo; c: una propuesta para la vida) que mostraron una serie de unidades de análisis relevantes respecto del fenómeno estudiado. En ese sentido, la teoría fundamentada, acuñada por Strauss y Corbin (2002) ayudó a delimitar las tendencias emergentes de los datos, los cuales coincidían con la realidad del entorno explorado, y dieron paso a ampliar el conocimiento hacia acciones significativas (STRAUSS; CORBIN, 2002). En adelante, esas categorías dieron cuerpo a la teoría que emergió de la investigación.

Población y muestra

La muestra poblacional estaba constituida por 384 estudiantes de Magisterio procedentes de tres universidades ecuatorianas, quienes fueron segmentados integrando la perspectiva de

género y la diversidad cultural de los diferentes territorios del país como elementos que enriquecen la investigación y ayudan a construir una visión más plural de la realidad objeto de estudio.

El muestreo fue aleatorio simple. Esta técnica “garantiza que todos los individuos que componen la población tengan la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra” (OTZEN; MANTEROLA, 2017, p. 229). Ello se traduce en que la probabilidad de selección de un sujeto dentro del estudio es independiente de la probabilidad que tienen el resto de los sujetos que integran parte de la población (VELÁZQUEZ, 2017). Se aplicó la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{Z^2 pq}{E^2}$$

Se utilizó un nivel de confianza de 95%, y se aceptó un margen de error máximo del 5%, siendo $Z = 1,96$; $E^2 = 0,05$; $p = 0,5$; $q = 1 - 0,5 = 0,5$

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2}$$

$$n = 384$$

Las características de la población que compusieron la muestra se presentan en la siguiente tabla (tabla 2).

Tabla 2 - Características de la población

Institución	Sexo	Edad	Composición total
Universidad Nacional de Educación	H = 103 M = 44	A = 113	H = 42 % M = 58%
		B = 30	
		C = 4	
Universidad Nacional de Chimborazo	H = 48 M = 84	A = 128	
		B = 4	
Universidad Técnica de Manabí	H = 8 M = 97	A = 74	
		B = 12	
		C = 10	
		D = 6	
Total	384	E = 3	100%
		A = 315, B = 46, C = 14, D = 6, E = 3	

Descripción: H = Hombre, M = Mujer; A = Entre 18 y 25 años, B = Entre 26 y 30 años, C = Entre 30 y 35 años, D = Entre 35 y 40 años, y E = Entre 40 y 50 años.

Fuente: elaboración propia.

El 58% de la población estudiantil son mujeres y el 42% hombres. Se entiende que son las mujeres las que, en su mayoría, optan por estudiar una Carrera Pedagógica. Es cierto que, en el caso de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) existe más hombres, pero esto no quita la superioridad en número de estudiantes mujeres. En cuanto a las edades, 315 estudiantes están en el intervalo de 18 y 25 años, 46 estudiantes entre 26 y 30 años, 14 entre 30 y 35 años, 6 entre 35 y 40 años, 3 entre 40 y 50 años.

Resultados

En este apartado se abordan tres categorías en las que se dimensionan los resultados del cuestionario, y que en adelante orientan la reflexión en torno a cómo es pensado y diseñado el currículo (estructura), cuál es el papel que tiene en las instituciones educativas entrelazando actores y contextos (rol del currículo), y cuál es la prospectiva frente a los desafíos que propone como un instrumento útil dentro y fuera de la escuela y a lo largo de la vida (propuesta para la vida).

Estructura

Si bien el currículo incorpora elementos cuyos hábitos, valores y significados culturales, son capaces de homogeneizar los pensamientos y conductas de toda una comunidad educativa con el fin de construir una planificación que beneficie a la escuela y a todo el tejido social que la rodea (MARRERO, 2010), lo cierto es que su concepción plantea también consideraciones diversas en torno a su diseño y usos.

El currículo en el contexto en el que se asienta este estudio (provincias del Azuay, Manabí y Chimborazo) merece mayoritariamente opiniones que, por un lado, recalcan que se trata de un documento construido con la participación de toda la comunidad educativa. Mientras que, por otro, se percibe como una guía para establecer elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el entorno educativo. A esto se suman otras consideraciones porcentualmente menores, que dan cuenta de un documento elaborado por expertos, y que tampoco aterriza ni impacta en la realidad del contexto.

Tabla 3 - Pregunta Q14

Opciones de respuesta	Porcentaje
Documento construido desde la participación de la comunidad educativa	42,4%
Documento guía para establecer fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales	33,1%
Documento elaborado por un grupo de expertos	14,6%
Documento oficial que no aterriza la teoría a la realidad socioeducativa	9,4%
Otras respuestas añadidas por los colaboradores	0,5%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Finalmente, como reseña la tabla 3, un 0,5 % señala que las propuestas curriculares del Estado dañan las propuestas educativas, del mismo modo que infieren en la implementación de una malla que solo sirve para seguir temas sin que se tome importancia sobre el aprendizaje del estudiantado.

En ese mismo orden, el estudiantado a través de la pregunta Q5 expone que sus carreras cuentan con mallas o pénsum curriculares innovadores en el marco de su formación docente. Eso lo asienta un 68%, frente a un 32% que contrariamente considera que no.

Otras preguntas consideradas en esta categoría son las Q11 y Q12¹, dado que ponen de manifiesto las dimensiones y características con las que se ha diseñado el currículo que actualmente circula en las carreras de educación.

¹ En estas preguntas Q11 y Q12 el estudiantado eligió más de una respuesta, por lo que el total del porcentaje sobrepasa el 100%. En ese sentido, la tendencia se establece porcentualmente en los ítems mayormente seleccionados.

Tabla 4 - Pregunta Q1

Opciones de respuesta	Porcentaje
Inclusión educativa	47,4%
Ciencias experimentales	36,5%
Interculturalidad	32,8%
TIC's y competencias digitales	28,4%
Conocimientos y saberes populares	26,8%
Artes	19%
Eje ambiental	14,6
Género	10,7%
Cosmovisiones indígenas	10,4
Lecturas obligatorias en inglés	6,3%
Otras	0,9%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Tabla 5 - Preguntas Q12

Opciones de respuesta	Porcentaje
Flexible y sistémico	52,6%
Estandarizado y lineal	29,7%
Reduccionista y con pocas relaciones entre asignaturas	27,6%
Obsoleto y no atiende las necesidades actuales	25,3%
Complejo y transdisciplinar	12,5%
Otra	0,6%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Tal como se refleja en las tablas 4 y 5, las tendencias por preferencias giran en torno a la inclusión educativa, las ciencias experimentales, la interculturalidad, las artes, las TIC y competencias digitales, los conocimientos y saberes populares, los estudios ambientales, el género y las cosmovisiones indígenas, lo cual coincide con el modelo curricular propuesto por Vidal (2019), para quien la educación del siglo XXI y el currículum deben incorporar enfoques que generen conocimientos útiles y cercanos a la sustantividad social.

El rol actual del currículum

El currículum en las agendas nacionales y regionales cumple un rol determinante para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, y en ese sentido su papel cohesionador, inclusivo y equitativo propone mecanismos para delimitar el tipo de sociedad que queremos y con quiénes la hemos de construir. De ahí que las preguntas Q8, Q13 y Q15 indaguen quiénes son los actores que involucra y los contextos en los que se dinamiza la propuesta vigente en las tres universidades ecuatorianas.

La Q8 evidencia dos variables en el proceso de elección de respuestas: teoría y práctica. El 52,6% de los encuestados, considera que el currículum en sus carreras es más teórico que práctico. Otro 38,5% piensa lo contrario, y señalan que es más práctico y menos teórico. A su vez, un 8,9% lo observa armónicamente equilibrado entre ambas variables. En cuanto a la Q13, y teniendo presente que la familia “constituye el ámbito primario de socialización y de producción y reproducción de valores y normas que orientan la acción social” (AGOFF; HERRERA, 2015, p.63) y que es considerada la base de la sociedad en el Ecuador, los estudiantes sostienen que juega un papel importante para el desarrollo del currículum. Así lo refleja la tabla 6, bajo una tendencia mayor al 40%. No obstante, también hay quienes piensan que las familias no son parte del proceso educativo; y otros, por su lado, reconocen que éstas aportan con saberes propios que devienen de

La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación...

la experiencia y el entorno, y que, a su vez, ese involucramiento en el contexto educativo supone para todos, un aprendizaje recíproco.

Tabla 6 - Pregunta Q13

Opciones de respuesta	Porcentaje
Tienen una influencia determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje	43,00%
Su función se restringe al apoyo a los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje	25,00%
Contribuyen con saberes propios	16,60%
Contribuyen con saberes propios y aprenden a la vez de la escuela	15,40%
Complejo y transdisciplinar	12,50%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Por otra parte, la pregunta Q15² refleja los contextos que involucra y tiene en cuenta el diseño curricular en armonía con los principios que reza la Constitución de la República del Ecuador (2008).

Tabla 7 - Pregunta Q15

Opciones de respuesta	Porcentaje
Escuelas rurales	34,60%
Escuelas urbanas	55,50%
Escuelas públicas/fiscales	82,60%
Escuelas públicas/ fiscomisionales	29,70%
Escuelas privadas	16,90%
Escuelas unidocentes	5,70%
Escuelas pluridocentes	32,60%
Otros: no sé; todos los contextos mencionados	0,90%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Las respuestas proponen diversos escenarios y tipos de instituciones tipificadas en la normativa de educación ecuatoriana, reforzando el derecho a una educación a lo largo de la vida en cualquier sitio del territorio nacional (ECUADOR, 2019).

Una propuesta para la vida

El currículo es la selección de cultura, política y significado social que informa de toda la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones concretas de cada centro educativo (MARRERO, 2010). Es, además, un proyecto común de construcción permanente, con una capacidad de impacto en el tejido social en el presente y el futuro. De ahí, que varias preguntas reflejen las percepciones que tienen los futuros docentes al respecto de los contenidos que se ofrecen en sus carreras, la preparación para afrontar los retos de ser docente, y las limitaciones que no visibiliza.

Por una parte, a través de la pregunta Q7 se determina si los futuros profesionales creen estar preparados para ser buenos docentes una vez que culminen el grado de formación en el que están. Al respecto, el 64,3% asienta que sí lo estarán, mientras que un porcentaje inferior a la media, es decir el 35,7%, piensa que no. Por otra parte, la interrogante Q6 traducida en dos variables (sí/no), da cuenta de un 65,1% que considera que la universidad le ofrece un currículo necesario para su ejercicio docente a lo largo de la vida, y un 34,9% que estima lo contrario. A decir por la referencia que marca la tendencia porcentual relacionada con el sí, y por el movimiento de la

² En la pregunta Q15 los/as estudiantes también eligieron más de una respuesta, por lo que la tendencia porcentual sobrepasó el 100%.

Filosofía de la Nueva Educación, propuesto por Dewey (1995), se propone pensar en un modelo educativo capaz de brindar herramientas y conocimientos útiles no solo dentro de la escuela, sino fuera y a largo plazo, para resolver los problemas reales que tienen la educación y la sociedad.

Por último, la pregunta Q16³ revela algunas variables que representan limitaciones para trazar un currículo que responda a las necesidades de los contextos estudiados. En esta pregunta se destacan las que porcentualmente han sido remarcadas (ver tabla 8) por los estudiantes, y que guardan relación con elementos y contenidos que no están presente en el conjunto de asignaturas y áreas de estudio en las que están inmersos durante su formación.

Tabla 8 - Pregunta Q16

Opciones de respuesta	Porcentaje
No se realizan prácticas pre-profesionales en instituciones museísticas, culturales, hospitalarias o de gestión educativa	24,00%
No se enseñan técnicas para trabajar con clases sobrepobladas (más de 35 estudiantes)	28,90%
No hay ninguna asignatura sobre prevención del acoso escolar o <i>bullying</i>	40,60%
No se enseña cómo trabajar las emociones	34,40%
No se trabajan materias relacionadas con el <i>mindfulness</i> o el autoconocimiento personal	32,00%
No se enseña la relación neurofisiológica existente entre nutrición y desempeño académico	27,30%
No se enseña a tener actitud crítica	32,00%
No se enseñan técnicas ni procedimientos para trabajar con las familias y las comunidades	24,20%
No hay una asignatura específica sobre el trabajo con el alumnado con necesidades educativas especiales	23,40%

Fuente: elaborada a partir del cuestionario.

Algunas de las respuestas visibilizan ámbitos poco abordados por el currículo, y proponen trabajar alrededor de una pedagogía de la complejidad y crítica, capaz de incorporar y valorar el enfoque intercultural e inclusivo a través de elementos lingüísticos, étnicos, sociales, psicoeducativos, emocionales y culturales.

Análisis de datos

Como demuestra la exploración, análisis e interpretación de los datos obtenidos en la encuesta, los estudiantes de la UNAE, UNACH y UTM consideran que sus planes de estudios están respondiendo de manera satisfactoria a los cambios sociales que viene enfrentando Ecuador en las últimas décadas, al considerar su pasado histórico y legado colonial (UNICEF, 2006). Hasta la primera década del siglo XXI, el sistema educativo ecuatoriano no solicitaba un título de Licenciatura en Ciencias de la Educación para poder ejercer la profesión docente. Por este motivo, las escuelas, colegios y centros de enseñanza -tanto públicos como privados-, no cumplían con los estándares internacionales de calidad mínima que garantizara un desempeño académico notable de los/as estudiantes (UNE, 2007, 2009). En ese contexto histórico, el Ministerio de Educación y Cultura (ECUADOR, 2006) formuló el Plan Decenal 2006-2015, que buscó atender las siguientes políticas fundamentales: 1) Universalización de la educación inicial de cero a cinco años. 2) Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años. 3) Incremento de la matrícula del bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad

³ En esta pregunta los/as estudiantes eligieron más de una respuesta. Por tanto las tendencias porcentuales superan el 100%.

correspondiente. 4) Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos. 5) Mejora de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas. 6) Mejora de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. 7) Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida. 8) Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el Producto Interno Bruto (PIB) hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos del 6% del PIB (ISCH, 2011).

Esta fase de repensar la precariedad histórica de las políticas públicas educativas fue respaldada por los gobiernos de Rafael Correa (2007-2017), que reestructuraron los planes curriculares en los distintos niveles de enseñanza del territorio ecuatoriano (CONEJO, 2008). Si bien su gestión no ha estado libre de crítica, se logró impulsar y mejorar los estándares de calidad educativa en Ecuador (COLLADO; SEGOVIA; SILVA, 2021). Sin embargo, al analizar las reformas curriculares de este periodo desde un diálogo de saberes intercultural y transdisciplinar, salta a la vista que se necesita una mayor discusión sobre cómo las reformas curriculares universitarias responden al proceso de construcción del perfil docente. Los resultados de la encuesta muestran que los/as estudiantes de UNAE, UNACH y UTM demandan cambios curriculares que les permitan desarrollar competencias, habilidades y destrezas enfocadas en:

- Prevención del *bullying* (40.6%).
- Gestión de las emociones (34.4%)
- Pensar críticamente desde una visión filosófica de la educación (33.9%).
- Valorizar las cosmovisiones, creencias, rituales y festividades propias de los pueblos indígenas, mestizos y/o afroecuatorianos (33.6%).
- Promover culturas regenerativas que fortalezcan los procesos co-evolutivos de la vida en la naturaleza (32.6%).
- Desarrollo espiritual a través del *mindfulness* y el autoconocimiento personal (32%).

Todo parece indicar que estas universidades podrían mejorar la percepción que tienen sus estudiantes sobre el perfil de formación docente mediante la creación de asignaturas optativas que combinen diversas dimensiones científicas, artísticas, emocionales, espirituales y filosóficas. Con el fin de responder a estas necesidades sociales actuales de la construcción del perfil docente, también se debería tener en cuenta la dimensión digital que requiere el teletrabajo en tiempo de pandemia a causa del COVID-19.

Los datos de la encuesta muestran que un gran número de estudiantes de la UNAE, UNACH y UTM están satisfechos con su formación profesional, pero demandan mayor amplitud en los planes de estudios curriculares para continuar desarrollándose en estas áreas educativas. Cuando se les dio opciones sobre qué áreas conceptuales y temáticas deseaban tener, uno de cada tres estudiantes encuestados expresó que desearía mejorar sus habilidades psicológicas, emocionales, filosóficas, interculturales, artísticas y espirituales. De este modo, el presente estudio de investigación permite repensar las mallas curriculares que construyen el perfil profesional docente en las instituciones exploradas, desde la mirada transdisciplinar de los/as estudiantes.

Por otra parte, las opiniones recabadas dejan constancia de la poca presencia que tienen los saberes procedentes de las comunidades indígenas, afroamericanas y mestizas en los planes de estudio de las carreras de Magisterio, lo que indicaría una falta de equidad.

En definitiva, esta exploración diagnóstica demuestra que, mediante el análisis de las respuestas que ofrecen los/as estudiantes, se abre la posibilidad de repensar y redireccionar las políticas educativas que se materializan en las aulas universitarias.

Conclusiones

Los años dedicados a cursar una carrera universitaria se constituyen como una etapa vital plagada de interrogantes, de descubrimientos y de contradicciones. Los/as estudiantes se abren al mundo y el mundo se abre ante ellos. Es, pues, un periodo trascendental. Y desde una óptica pedagógica, los docentes tienen en sus manos una oportunidad muy valiosa para ir sembrando el desarrollo de determinados valores, hábitos y actitudes. Entre ellos, la capacidad de reflexión y de cuestionamiento de la realidad a partir de saberes procedentes de ámbitos que vayan más allá de los estrictamente académicos. A tenor de los datos obtenidos en nuestro estudio, es significativo el porcentaje de alumnado que así lo expresa y lo reclama.

Los resultados que emergieron del proceso indagatorio ponen de manifiesto la importancia de atender los principios constitucionales de equidad, inclusión e igualdad de oportunidades mediante la implementación en las aulas universitarias de acciones educativas que se caractericen por un marcado enfoque intercultural y transdisciplinar. Así lo demandan los/as estudiantes. Por consiguiente, es preciso abandonar paulatinamente la tradición escolástica y *academicista* que arrastran las Instituciones de Educación Superior del Ecuador y abogar por prácticas docentes alternativas. Para ello, será preciso repensar el currículo formalmente establecido y dar cabida a otras voces, visiones y saberes que *conecten* con los futuros docentes y les permitan construir su propia identidad profesional mediante la reflexión compartida y la construcción colectiva de un conocimiento que les pueda resultar de utilidad para enfrentar los enormes desafíos educativos que tienen por delante.

En términos generales, los/as estudiantes de Magisterio de las tres universidades participantes en la investigación consideran que la malla curricular “no es innovadora”, “ni contiene los elementos necesarios para una formación docente integral”. Si bien reconocen que las políticas educativas nacionales o regionales que le sirven de sustento están correctamente enfocadas y dirigidas, lo cierto es que las directrices que aparecen plasmadas en los documentos normativos no siempre aterrizan en las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas, ni se concretan en dinámicas que vayan más allá del estudio de las diferentes disciplinas a través de las estrategias metodológicas habituales: exposición magistral de contenido y posterior reproducción en las pruebas de evaluación. Tampoco se suelen abordar en el ámbito de las diferentes asignaturas temáticas de índole social o cultural que revistan de cierta actualidad y que implique la defensa lógica y argumentada de las correspondientes posturas personales (lo que contribuiría a sentar las bases para la construcción del pensamiento crítico). Así pues, los resultados de la encuesta se podrían interpretar como una llamada de atención al profesorado universitario. En este sentido, se requiere que el colectivo docente haga un esfuerzo por “transdisciplinar el currículo” e introducir elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorezcan una participación más activa de los/as estudiantes en los procesos formativos.

Ahora bien, es obvio que esta transdisciplinariedad no puede venir impuesta y reglada desde instancias superiores, sino que es preciso construirla con acciones conscientes desarrolladas por el profesorado universitario en el marco de sus respectivas asignaturas. En este sentido, conviene hacer alusión a la diferencia entre currículo prescriptivo y currículo en acción (GIMENO, 2013), o lo que Marrero (2010) denomina currículo establecido y currículo interpretado, ya que una cosa es el documento que emana de la administración y que norma de manera oficial los contenidos, objetivos educativos, metodologías y criterios de evaluación que han de guiar la práctica

docente, y otra muy distinta su concreción en la realidad de las aulas por parte del profesorado. Dicho de otro modo, la traslación de las directrices generales a los diversos contextos educativos no puede llevarse a cabo de manera directa y automática, sin tener en cuenta la particularidad situacional, así como las ideas, creencias, valores, etc., que guían los modos de proceder de cada docente y que, de modo ineludible, tamizan la letra escrita. Porque, siguiendo a Fernández (2004, p. 8), “los profesores pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores”.

En la misma línea se sitúa Gimeno (2013) cuando apunta que el valor del currículum reside en la manera específica en la que se concretan sus preceptos y no en los preceptos en sí, ya que los documentos formales no dejan de ser algo inerte que, en el mejor de los casos, constituyen únicamente un punto de partida para iniciar los procesos pedagógicos, pero no un producto acabado. En consecuencia, la verdadera importancia educativa está en las interpretaciones personales que cada docente hace de las disposiciones establecidas y en las acciones que pone en práctica en el aula para hacerlas realidad. Desde esta perspectiva, resulta evidente que la transdisciplinariedad curricular no puede venir impuesta por instancias externas ni aplicarse mecánicamente como si de una secuencia programada se tratara. La transdisciplinariedad provendrá de la apertura del profesorado para incorporar en sus enseñanzas habituales saberes que vayan más allá de las tradicionales disciplinas académicas, así como de una clara intención por superar la llamada fragmentación del conocimiento. Y para que el discurso teórico se traduzca en hechos constatables, será preciso poner el foco de atención en las tareas concretas que se propongan en el marco de las distintas asignaturas, así como en su naturaleza, en aras de dar respuesta a las necesidades de los/as estudiantes.

Hecha esta aclaración, la finalidad última de esta indagación/exploración no ha sido recopilar información para elaborar otro documento formal -lo que vendría a ser un nuevo currículum prescriptivo o establecido- que, además, aspire a contemplar todas las posibles áreas de conocimiento existentes (cosa que sería prácticamente imposible, ya que el currículo resultante sería tan complejo, extenso e inabarcable como lo son las infinitas demandas del alumnado), sino poner de manifiesto la necesidad de flexibilizar las acciones docentes que llevamos a cabo en nuestras respectivas aulas para dar cabida a las necesidades e intereses de los/as estudiantes. Porque la esencia no está en la normativa, sino en la acción. Por consiguiente, cualquier profesional de la educación debe aprender a escuchar, a prestar más atención a los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor y a ceder paulatinamente el protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, hay que asumir e interiorizar que el saber es plural, diverso, cambiante..., y precisamente por ello, no siempre debe proceder del ámbito académico, ni tampoco ser medible, cuantificable y ponderable (PINTO, 2009).

En definitiva, este texto, además de poner de manifiesto la importancia de transdisciplinar el currículum, se constituye como una llamada a la acción, ya que en las instituciones de educación superior destinadas a la formación de las futuras generaciones de profesores del país deberíamos tener siempre presente que no hay mayor enseñanza que la que se da a través del ejemplo. Así pues, lo primero que tenemos que hacer, como docentes universitarios, es plantearnos qué tipo de actividades ponemos en práctica en nuestras aulas para hacer efectiva dicha transdisciplinariedad. Porque no podemos pedir a nuestros/as estudiantes que, cuando se gradúen y accedan al mundo laboral, hagan aquello que nadie les ha enseñado a hacer. Ahora bien, si nuestras acciones educativas logran dejar huella, es posible que éstos, a su vez, las repliquen en sus respectivos contextos profesionales y también logren dejarla en su alumnado, dando lugar a lo que podríamos llamar una formación “en cascada”. Esa es nuestra esperanza, nuestra ilusión y el motor que nos impulsa a seguir trabajando.

Referencias

AGOFF, C.; HERRERA, C. M. La mirada de los otros: el rol de la familia y otras redes sociales. *In*: HERRERA, C. M.; AGOFF, C. **Amargos desengaños: seis lecturas sobre violencia de pareja en México**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. p. 53-88.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE. **Constitución de la República del Ecuador 2008**. Quito: Asamblea Constituyente. 2008.

BELTRÁN, J.; VEGA, P.; RINCÓN, D. Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 13, n. 1, p. 23-39, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1129>.

COLLADO, J.; SEGOVIA, J.; SILVA, D. Educación, pobreza y género: análisis intercultural y decolonial en Región Andina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 180, e07248, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147248>

CONEJO, A. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. **Alteridad**, Quito, v. 3, n. 1, p. 64-82, nov. 2008. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>

DEWEY, J. **Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación**. Madrid: Morata. 1995.

DRAVET, F. *et al* (coord.). **Transdisciplinariedad y educación del futuro**. Brasilia: Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad – Universidad Católica de Brasilia, 2020.

ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Plan Decenal de Educación 2006-2015**. Quito, 2006.

ECUADOR. ASAMBLEA NACIONAL DE ECUADOR. **Ley Orgánica de Educación Superior - LOES**. Quito, 2010.

ECUADOR. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Currículo: información básica sobre la estructura curricular del Bachillerato General Unificado**. Gobierno de la República del Ecuador, 2019.

FREIRE, P. **La pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores, 1970.

FERNÁNDEZ, M. El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. **Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 8, n. 1, p. 8-20, 2004.

GALICIA, L.; BALDERRAMA, J.; EDEL, R. Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. **Apertura**, Guadalajara, v. 9, n. 2, p. 42-53, oct. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>

GIMENO, J. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. 10 ed. Madrid: Morata, 2013.

GIROUX, H. **Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling - a critical reader**. New York: Routledge, 2018.

La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación...

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill Education, 2014.

ISCH, E. Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 373-391, jun. 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200008>

MARRERO, J. El curriculum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? *In*: GIMENO, J. (org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Morata, 2010. p. 221-245.

MCGREGOR, S. Transdisciplinary learning, learning cycles and habits of minds. *In*: GIBBS, P. (edited). **Transdisciplinary higher education: a theoretical basis revealed in practice**. New York: Springer International Publishing, 2017. p. 3-16.

MCLAREN, P. Entrevista Peter McLaren “La educación crítica debe transformar el mundo”. **Revista de Educación**, n. 14, p. 155-172, 2018.

MEJÍAS, C. A. Transdisciplinariedad universitaria del siglo XXI. **Aula Virtual**, Barquisimeto, v. 1, n. 42, p. 1-12, marzo-abr. 2020.

MORAES, M. Reforma del pensamiento y reforma de la educación para aprender a vivir. **Revista Canope**, v. 2, p. 1-7, dic. 2016.

MORIN, E. **El método I: la naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Ediciones Cátedra. 2001.

MORIN, E. La epistemología de la complejidad. **Gazeta de Antropología**, n. 20, artículo 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.30827/digibug.7253>

OTZEN, T.; MANTEROLA, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **International Journal of Morphology**, v. 35, n. 1, p. 227-232, marzo 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

PINTO, R. N. La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. **Revista Posgrado y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2009.

SÁDABA, J. **La vida buena: cómo conquistar nuestra felicidad**. Barcelona: Península, 2009.

STADDON, J. **Scientific method: how science works, fails to work, and pretends to work**. New York: Routledge, 2018.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

UNIÓN NACIONAL DE EDUCADORES. **Resoluciones del segundo Congreso Nacional de la educación pública y mandato para la asamblea constituyente**. Quito: UNE/ ME, 2007.

UNIÓN NACIONAL DE EDUCADORES. **Posición de la UNE frente a la problemática educativa del país**. Quito: UNE/ ME, 2009.

Alex Estrada-García, Javier Collado-Ruano, José Luis Del Río Fernández y Fanny Tubay Zambrano

UNICEF. **¿Qué país y que educación quieren los ecuatorianos?:** apuntes para un debate nacional. Quito: UNICEF, 2006.

VELÁZQUEZ, A. P. **Tipos de muestreo.** México: Centrogeo, 2017.

VIDAL, M. **Investigación y gestión del conocimiento:** enfoque de competencias profesionales. Cochabamba: Educación del siglo XXI, 2019.

Recibido: 10/07/2021

Versión corregida recibida: 16/09/2021

Aceptado: 17/09/2021

Publicado online: 20/09/2021