



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO

ODALYS FRAGA LUQUE
COORDINADORA

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN-UNAE

El presente trabajo realiza una revisión histórica del desarrollo de los sistemas y del pensamiento educativo en el Ecuador. En este escenario se destacan varias figuras y sus aportes de carácter filosófico y didáctico en el decurso dialéctico de la educación ecuatoriana, contexto que no estuvo libre de conflictos y negociaciones. Un punto clave tiene que ver con la formación de educadores en el país, en distintos lugares y momentos de reflexión, evolución y revolución, siendo uno de sus puntos más álgidos la disputa entre la Iglesia y el Estado por el control del sistema educativo.

Acompaña a este estudio un trabajo de georreferenciación, el que a través de un itinerario en espiral esboza el desarrollo histórico-evolutivo de la educación ecuatoriana desde la etapa precolombina hasta el período republicano. Una mirada crítica enfocada en el pasado, pero con las miras calibradas hacia el futuro, demarca nuestro recorrido. La ruta nos acerca y nos deja vivir el espíritu del educador; su reencuentro con el futuro en la Universidad Nacional de Educación-UNAE, en su rápida expansión por todo el territorio nacional. Desde su proyección presente y a futuro, la UNAE ya se ha sumado a la historia de la educación en el Ecuador.



EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Autores

*Odalys Fraga Luque, Juan Carlos Brito Román, Gisselle Tur Porres,
Enma Polonia Campozano Aviles, Myriam Elizabeth Murillo
Naranjo, Rosa Ildaura Troya Vásquez, Gabriela Eugenia Dávila Lara,
Galo Hernán Bonito Caimiñague, Andrés Eduardo Román Orbe, Julio
Rodolfo Uyaguari Fernández, Johnny Patricio Morquecho Villalta,
Karen Lisseth Castro Vargas*

Colaboradores

*Jairo Vinicio Coba Limaico, Coralía Lizeth Jiménez Román, Edwin
Oswaldo Dávila Lara*

CDD: 370.986 6

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

Rector

PhD. Freddy Álvarez González

Comisión Gestora

PhD. Adrián Bonilla

PhD. Magdalena Herdoiza Mera

Mgs. Juan Samaniego Froment

PhD. María Nelsy Rodríguez Lozano

PhD. Stefos Efstaffios

Mgs. Hortencia Lucía Bustos Lozano

Dra. Verónica Moreno García

Título: EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE
(*Libro evaluado por pares académicos*)

Director Editorial

Mgtr. Sebastián Endara

Diseño y diagramación

Dis. Pedro Molina R.

Dis. Anaela Alvarado

Ilustración

Lic. Antonio Bermeo

Corrección

Lic. Karina López

Asistente Editorial

Ing. Andrea Terreros

Impresión: UNAE EP

Tiraje: 200

Febrero 2019

Azogues - Ecuador

ISBN: 978-9942-783-16-5

EJ EditorialUNAE

Dirección Editorial UNAE

Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos: (593) (7) 3701200

www.unae.edu.ec

ÍNDICE

- 7 **PRESENTACIÓN**
Sebastián Endara
- 11 **INTRODUCCIÓN: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNAE**
Odalys Fraga Luque
- CAPÍTULO I: EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO**
- 23 Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana)
Juan Carlos Brito Román
- 64 Los fines de la educación: el pensamiento educativo de Eugenio Espejo
Enma Polonia Campozano Aviles, Julio Rodolfo Uyaguary Fernández
- CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS–GEOGRÁFICOS DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO**
- 90 Historia intelectual y trayectoria de educadores. Diálogos, conflictos y luchas por la educación pública: figuras del pensamiento educativo ecuatoriano
Galo Hernán Bonito Caimiñague, Gabriela Eugenia Dávila Lara
- 101 Ruta histórico – geográfica del pensamiento educativo ecuatoriano: actores, hechos y lugares que marcaron lo que hoy se consolida en el proyecto emblemático UNAE
Andrés Eduardo Román Orbe

**CAPÍTULO III: EL PENSAMIENTO EDUCATIVO
ECUATORIANO EN EL PROYECTO EMBLEMÁTICO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE**

- 113 Modelos pedagógicos para la formación docente en Ecuador:
una mirada histórica hasta la actualidad
Gabriela Eugenia Dávila Lara
- 126 Formación profesional docente en la Universidad Nacional de
Educación: una experiencia del desarrollo de competencias
Rosa Ildaura Troya Vásquez, Odalys Fraga Luque
- 140 La formación de la identidad profesional del docente-
investigador de la Universidad Nacional de Educación: una
experiencia desde el estudio del pensamiento educativo
ecuatoriano
Odalys Fraga Luque, Gisselle Margarita Tur Porres
- 151 La Transformación del Currículo de la Educación Básica y
Superior
Johnny Patricio Morquecho Villalta, Karen Lisseth Castro Vargas

PRESENTACIÓN

Sebastián Endara
EDITOR

En la medida en que el pensamiento educativo ecuatoriano está estrechamente ligado a la vida de su sociedad y particularmente al proyecto político de configuración del Estado-nación, su abordaje no solo revela las dimensiones pedagógicas que históricamente le han atravesado, sino la posibilidad de su reconstitución y cambio, desde la particular mirada de la educación y sus posibilidades transformadoras.

En dicho proyecto, a pesar de su débil reconocimiento histórico, es de una importancia determinante la figura del maestro y la maestra como actores fundamentales en la edificación real e imaginaria de las bases de funcionamiento y proyección de la sociedad. Es por tanto objeto de estos textos contribuir a relieves la figura del docente y de su labor como artífice destacado de lo que llamamos Ecuador.

Y esta perspectiva de ninguna manera es gratuita. Obedece a una mirada crítica y autocrítica que va reconfigurando las bases de una pedagogía política, o lo que es lo mismo, las relaciones, muchas de ellas contradictorias, entre la escuela, la sociedad y el Estado; observando en primer lugar la insuficiencia de trabajos investigativos que hayan hecho un seguimiento mayor al desarrollo del pensamiento y la práctica educativa en nuestras diversas geografías. Lograr un posicionamiento político y pedagógico a partir de mayores elementos investigativos y reflexivos, constituye sin duda un aporte en este proceso de interés social que de ninguna manera se inauguran en este libro, pero que da inicio en nuestra universidad, a una línea de trabajo pertinente y necesaria que permitirá enfocar los esfuerzos de investigación y aprendizaje.

En segundo lugar la obra: EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO, nos muestra aquellos aspectos elementales de las concepciones pedagógicas y cómo fueron aplicados en los diferentes momentos y lugares de la historia de la educación, a partir de un significativo trabajo de recogimiento de referencias y textos producidos en estos escenarios, que han ido configurando la fisonomía del sistema educativo ecuatoriano.

Un tercer aspecto de la obra, nos permite acercarnos al pensamiento de destacados intelectuales ecuatorianos que con todas sus posibilidades y limitaciones históricas, siempre levantaron un pensamiento crítico de la realidad imperante o más preciso sería decir de sus bases constitutivas al tiempo que como Espejo, exaltaban el simple uso de la razón como posibilidad de mejorar la educación y la sociedad.

De este anhelo de mejora de las condiciones de vida y de la democratización del acceso a los derechos y particularmente del derecho a la educación,

que motivó las luchas para la transformación social lideradas por importantes figuras como las de Dolores Cacuango por mencionar solo una, nace la Universidad Nacional de Educación del Ecuador – UNAE, cuya propuesta pedagógica inédita en Ecuador, se enmarca dentro de un nuevo concepto de organización y destino de nuestra sociedad; el Buen Vivir, generando virajes importantes hacia una educación inclusiva, que impulse nuevos escenarios de democracia, participación y oportunidad equitativa para todos y sobre todo, con la idea puesta en la formación de un docente para el futuro, un docente emancipado, investigador de su propia práctica, innovador del aprendizaje y preocupado del desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes.

Mención especial requiere la nutrida participación en este libro -y en este proyecto de investigación-, de los propios estudiantes de la UNAE, con textos sólidos que se constituyen por sí mismos en indicadores del resultado de la formación construida en la universidad.

Para la Universidad Nacional de Educación - UNAE, es satisfactorio poder presentar al público especializado y a la ciudadanía, el presente libro.

Chuquipata.
Enero, 2019

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN- UNAE

Libro resultado del proyecto de
investigación CIP-10-2016-UNAE
2018

INTRODUCCIÓN: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LA UNAE

Odalys Fraga Luque
Docente investigadora UNAE

La formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación UNAE se sustenta en un modelo pedagógico que declara en sus fundamentos políticos, jurídicos y sociológicos los retos de la política educativa en Ecuador. Esta se nutre de su propia historia construida por la evolución y aportes del pensamiento educativo relevante, hechos y procesos que configuran la historia del sistema educativo del país.

La necesidad de investigar la historia del pensamiento educativo ecuatoriano para su aplicación en la formación inicial del docente de la UNAE se basa en la insuficiente sistematización de referentes teóricos y prácticos que muestren en proceso los hitos de dicho pensamiento, desde las propias bases históricas de los pueblos aborígenes hasta la realidad educativa contemporánea con énfasis en la etapa republicana en el período de influencia de la Escuela Nueva y la Escuela Activa, que asuma la dinámica para su estudio desde el ámbito nacional hasta los contextos cantonales y parroquiales.

La realización del presente estudio surge en primer lugar, como respuesta a la demanda institucional de la UNAE donde se concibe la determinación de contenidos curriculares que contribuyan a la gestión del estudiante para conferir organización y significado a partir de sus experiencias durante el proceso de formación inicial. Se trata de rescatar el espíritu de la historia del pensamiento educativo ecuatoriano como patrimonio de los contenidos formativos del currículo para convertirlo en un conocimiento significativo para su desarrollo profesional.

La experiencia vivida por los investigadores implicados en este proyecto de investigación, identificó de manera inicial, las siguientes carencias:

- Limitaciones para la determinación de la historia del pensamiento educativo ecuatoriano como un contenido formativo esencial del currículo de la formación inicial del docente.

- Debilidades en la trayectoria formativa académica, investigativa, laboral de vinculación con la colectividad, en cuanto a la formación del conocimiento significativo y relevante sobre figuras, hechos y procesos relacionados con la historia nacional, cantonal y parroquial de la educación ecuatoriana.
- El no contar con una obra que sistematice la historia del pensamiento educativo ecuatoriano, figuras, hechos y procesos que incluya la propia historia naciente de la UNAE que dé respuesta a las necesidades formativas del futuro profesional de la educación.
- Carencias para construir el itinerario del pensamiento educativo ecuatoriano que contribuya a dignificar la figura del maestro en la región donde se encuentra ubicada la UNAE.

La investigación se desarrolla en la UNAE, una institución que cuenta con un claustro de alto nivel docente y una experiencia rica y diversa en la formación de profesionales para asumir el proceso de construcción histórica y pedagógica que se plantea al involucrar a docentes y estudiantes. En el estudio se asume el diseño integral de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), como proceso integral complejo que implica el estudio del fenómeno en todas sus manifestaciones y relaciones; donde toma en cuenta como característica fundamental la interrelación entre lo cualitativo y lo cuantitativo en un proceso único. Se asumen, además, métodos y técnicas de la investigación histórica dada la naturaleza del trabajo, método teórico histórico-lógico y el sistémico estructural para la elaboración de la obra propuesta.

La perspectiva cualitativa aporta los datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos y locales (Goetz y LeCompte, 1984), de gran valor para explorar los diversos elementos, influencias, posibles formas, estrategias o procedimientos que subyacen en la realidad y la actividad práctica de docentes y estudiantes. Esta perspectiva permite un acercamiento a una realidad sociocultural, que es compleja y requiere ser interpretada de manera crítica, “no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino, que deben coadyuvar y también sugerir alternativas teóricas y prácticas que impliquen una intervención” (Rockwell, 1984, p. 20). Estos referentes permiten realizar un proceso de construcción sistémica de los resultados científicos y su aplicación sistemática en los trabajos de campo.

La investigación se apoya en el método histórico para el análisis y la interpretación de hechos y procesos sociales educativos diacrónicos, mediante la revisión de distintas fuentes escritas, para lo cual “habrá que criticar las fuentes, ordenarlas conforme a un plan, interrogarlas, disponerlas a modo de fuentes primarias y secundarias. Esto es lo que se acostumbra llamar heurística” (Costa, 2015, p. 8). Dichas fuentes son las obras pedagógicas y de divulgación científica escritas por la primera generación de normalistas ecuatorianos, en

cuya formación fue preponderante la influencia de la pedagogía herbartiana, pestalozziana más tarde, así como el movimiento de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa, en el primer tercio del siglo XX.

Una vez, ordenadas y clasificadas las fuentes se procede a su análisis, considerando que “la labor de interpretación de los datos constituye la hermenéutica” (Ruiz, 1997, p.163). La labor hermenéutica permite realizar un análisis del discurso de los primeros normalistas ecuatorianos, contextualizando en sus distintas matrices pedagógicas, filosóficas, antropológicas, políticas y, naturalmente, temporales, cuidando los sesgos presentistas y los juicios anacrónicos. Sin embargo, los datos históricos se proyectan hacia al presente, esto con el fin de develar la influencia del pionero pensamiento pedagógico ecuatoriano entre el profesorado actual, y en quienes se encuentran en un franco proceso de formación docente.

La labor heurística y hermenéutica se aplica sobre los manuales escolares escritos por los primeros normalistas, así como la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, su primer órgano de expresión científica a partir de 1917, y la revista *Educación*, fundada en 1926. También se analizan las obras pedagógicas divulgadas por los normalistas en formato libro. Estas fuentes primarias reposan –en su mayor parte– en el Archivo Aurelio Espinoza Pólit y en las Bibliotecas Municipal y del Ministerio de Cultura, de la ciudad de Quito. En Cuenca, en el Centro de Documentación Regional Juan Bautista Vázquez y en la Biblioteca del Ministerio de Cultura (Ex-Banco Central).

También se aplican las acciones metodológicas derivadas del sistema de información georeferenciados como herramienta para la toma de decisiones (Valdiviezo, 2015), que permiten lograr el paso del dato a la información; la aplicación del modelo de planificación de los sistemas de información mediante el flujo provincia, cantón y parroquia sustentado por los sectores censales. Esta metodología propone la aplicación de diagnóstico de la oferta de información estadística a partir de la clasificación temática que comprende el ámbito social, de entorno y económico. Permite trabajar, además, con metodologías, cuestionarios y base de datos documentados mediante la aplicación de técnicas de recolección de la información, realización de censos comunitarios conformados por encuestadores, guías de trabajo y la formación de grupos de trabajo, así como el trabajo con bases de datos parroquiales y el mapeo participativo.

La aplicación de esta metodología permite la elaboración de la historia del pensamiento educativo ecuatoriano, figuras, hechos y procesos desde el período de influencia del método lancasteriano hasta la Escuela Nueva Activa y su proyección hacia el presente como un contenido formativo esencial del currículo de la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación, UNAE y la construcción del itinerario que traza la Ruta del Maestro Ecuatoriano UNAE Cañar – Azuay, en su primera etapa dirigido a dignificar su figura.

Con el propósito de aportar al proyecto nuevos enfoques que permitan dotarlo de un carácter innovador se realiza la revisión bibliográfica de revistas indexadas en bases de datos internacionales como: Base de Datos Magisterial en el tema Historia de la Educación; en su Revista Magisterio que permite consultar estudios sobre pensamiento educativo cuya regularidad se manifiesta a través de una mirada crítica desde el sur alejada de periodos gubernamentales y sí desde las influencias de las tendencias de la educación, también se encuentran estudios que trabajan la cartografía social que también es asumida en el presente proyecto. En las bases digitales Taylor y Francis se encuentra fundamentalmente el proceso de formación del profesorado, así como estudios dedicados de la identidad de la profesión, una categoría rectora en el desarrollo investigativo.

El hecho de integrar una institución formadora como la UNAE, para accionar a favor del cambio sustancial y necesario dentro del sistema educativo nacional, con miras a influir en otras latitudes, es importante advertir la carencia de información pertinente sobre la dinámica de los procesos educativos en el país, centrando la atención en el espacio temporal desde la Escuela Lancasteriana hasta la actualidad. Situación que, en todo caso, ha sido sustentada con la tesis doctoral de Sonia Fernández. (2013),

Lo anterior supone superar las limitaciones para concebir el pensamiento educativo ecuatoriano como un contenido curricular que puede transversalizar la formación inicial en las diferentes carreras de la UNAE, e influir favorablemente durante la trayectoria formativa académica, investigativa, laboral y de vinculación con la colectividad. En cuanto a la formación del conocimiento significativo y relevante sobre figuras, hechos y procesos relacionados con la historia nacional, cantonal y parroquial de la educación ecuatoriana.

Al generar una obra que concentre la información necesaria que permita una visión clara de la Escuela Nueva y de la Escuela Activa en el contexto local, enlazado con la actualidad, incluyendo en este proceso la propia historia naciente de la Universidad Nacional de Educación; se dará respuesta a las necesidades formativas del futuro profesional de la educación, posibilitando la construcción del itinerario del pensamiento educativo ecuatoriano que contribuya a establecer la identidad docente que permita dignificar la figura del maestro en la región (Paladines, 2006).

Sobre la concepción actual de la formación profesional del docente y en palabras de Gutiérrez (2005): “el contenido formativo establece la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en una totalidad no dividida en constante desarrollo, todo lo cual se constituye como una demanda profesional de nuestros tiempos” (p.3).

Un contenido formativo esencial para la formación inicial del docente de la UNAE, lo constituye la historia del pensamiento educativo ecuatoriano que se propone construir basado inicialmente, en el análisis de la historia de

la educación de Ecuador, figuras, hechos y procesos, que cuenta con pocos referentes de sistematización y con menor representatividad aún en el propio tema de estudio.

La obra ecuatoriana que más se aproxima al propósito investigativo es *Historia de la Educación y el Pensamiento Educativo Ecuatoriano* de Paladines (2005), quien desarrolla una narración transversalizada por la ilustración del pensamiento pedagógico, que, a nuestro juicio, contribuye a la orientación del lector en la comprensión del sistema educativo ecuatoriano. Dicha obra constituye un aporte para una lectura panorámica de la historia ilustrada de la educación. Sin embargo, se trata de lograr una sistematización de las concepciones del ser humano, la sociedad y de figuras relevantes representativas por sus aportes al propio pensamiento educativo ecuatoriano, que permita su análisis en un itinerario con carácter de proceso en función de la formación del docente.

Se parte del análisis historiográfico que realiza Ayala Mora (2008), en su obra *Historia, tiempo y conocimiento del pasado*, un estudio sobre periodización general de la historia ecuatoriana para una interpretación interparadigmática, que plantea las etapas cronológicas e ideológicas, aborígenes, coloniales y republicanas, hasta el tercer período republicano. Permite el análisis de la demarcación temporal de la historia superada por las continuidades y discontinuidades de los procesos históricos que trascienden los íconos temporales, así como la periodización desde la perspectiva ideológica que podría ser autóctona, clerical y laica, privada y pública.

Entre los trabajos que se consideran antecedentes de la investigación propuesta, se encuentran los que tratan la historia de la educación de Ecuador periodizada por gobiernos, de los autores Moreira Palma (2013), sobre el surgimiento del sistema educativo ecuatoriano en el proceso republicano; Freile (2013), marca el inicio de la historia de la educación en el 1551 con la fundación del Colegio San Andrés de Quito sin profundizar en la etapa aborigen y se aprecia el salto al siglo XIX con carencias en la determinación de líneas de análisis. Se cuenta con la obra de Espejo, Breilh Paz y Miño (2008) y un colectivo de autores que contextualiza en su época, su pensamiento.

Se analizan como antecedentes del estudio, los trabajos de la colección *Mar Abierto* de la Universidad Laica Eloy Alfaro, que tratan temas propios de la educación superior (2013). Se encuentran, además, en *Solo Libro* reseñas y estudios que tratan temas específicos de la educación y en determinado período, la educación laica y el proyecto educativo velasquista en Ecuador entre 1930-1950 (Terán Najas y Soasti, 2006), que enfatiza en la política educativa del gobierno de Velasco Ibarra en sus dos períodos. Como regularidad de los estudios referenciados se encuentra la presentación del proceso de educación por períodos de gobierno lo que limita su análisis integrador.

Ante ello, es importante tener en cuenta el análisis del carácter multifactorial del pensamiento educativo ecuatoriano, específicamente de la relación

que se establece entre lo filosófico y lo educativo. Lo que permite sustentar su estudio en la esencia misma de la Filosofía de la Educación en su sentido práctico ante el acto educativo desde los enfoques: ontológicos, antropológicos y axiológicos. Desde estos enfoques se determinan las categorías de la investigación (ontológico); se comprende qué es la educación en toda su radicalidad y los seres humanos en cuanto educables, con el fin de mejorar la práctica educativa (antropológico) y desde lo axiológico el fundamento de los mejores valores y los juicios valorativos provenientes del pensamiento educativo.

En esta proyección se sustentan ideas claves del estudio referente al comportamiento de la educación a la luz de las leyes que regulan el desarrollo de la sociedad, la finalidad de la educación en relación con la realidad, la reflexión sobre su naturaleza, los valores de la educación, ética y educación, las tendencias y figuras más representativas de la educación.

Concretamente, la historia del pensamiento educativo ecuatoriano propuesto desde la etapa aborígen hasta la actualidad se organiza históricamente y de manera cronológica desde la aborígen, colonial y republicana; centradas en las figuras más representativas cuyos aportes al pensamiento educativo se relacionan con lo siguiente:

- La concepción del mundo y de la vida: principales cosmovisiones para determinar el ideal educativo.
- La concepción de la educación: fines de la educación, naturaleza y educación, libertad y derecho de educar.
- La concepción del hombre: concepto de hombre a formar la familia y el papel del educador, ideal de persona.
- Contenidos educativos y estrategias.
- Los valores y la educación: ética y educación. Religiosidad y educación.
- Laicismo.
- Integración educativa cultural.

Desde esta perspectiva integradora se considera la historia del pensamiento educativo ecuatoriano para la formación inicial del docente de la UNAE, como un contenido formativo esencial que forma parte de la cultura existente de la historia de educación ecuatoriana. Este debe comprender conocimientos y saberes referentes al pensamiento educativo ecuatoriano, correspondientes a figuras representativas de las diferentes etapas históricas cuyos aportes a la educación se valoren por las propuestas relacionadas con el ideal educativo, fines de la educación, ideal de persona a formar, contenidos y estrategias educativas, los valores y la educación, la integración cultural educativa y la transformación del acto educativo.

De particular importancia en el presente trabajo, es el incluir la historia del proceso de formación del docente desde las concepciones de las figuras estudiadas, como procesos y hechos educativos en las diferentes etapas históricas hasta la actualidad. La visión de desarrollo profesional de los docentes desde la formación inicial comprende el logro de la integración del conocimiento sustentado en las siguientes condiciones, según Fariñas (2004):

Tener una perspectiva dinámica y convergente acerca del ser humano y la cultura; no perder de vista las relaciones complejas de lo universal – lo local, lo grupal – lo personal en el estudio de los fenómenos del desarrollo estudiados por las ciencias y asumirlas consecuentemente; destacar la dimensión histórica del desarrollo humano como condición interna de este y saber proyectarla hacia derroteros de progreso; asumir principios axiológicos acordes con las condiciones mencionadas (p. 6).

Sustentado en los resultados que se obtengan en el estudio y en correspondencia con la necesidad de dignificar la figura del maestro, se propone realizar un estudio de campo que permita identificar las figuras, hechos y procesos relacionados con la educación en la región donde está ubicada la UNAE, para lograr trazar el Itinerario del Maestro Ecuatoriano UNAE Cañar – Azuay (primera etapa), como la ruta histórica de la educación ecuatoriana nacional, cantonal y parroquial.

Aguirre Baztán (1995) define a la etnografía como: “el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad” (p. 3). Las acciones que se proponen para el trabajo de campo comprenden una caracterización histórica cultural dirigida a la obtención de información relevante sobre la presencia del maestro, del pensamiento y del fenómeno de la educación en la comunidad, comprendida como región, cantón y parroquia.

Se concibe entonces la propuesta como un trabajo de campo con fundamentos en la práctica etnográfica (Serra, 2004; Velasco y Díaz de Rada, 2006) que conlleva al estudio del contexto, la aplicación de la observación participante, el contacto directo con los sujetos, combinado con acciones propias de la reflexión antropológica que comprende el trabajo reflexivo sustentado en la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, para nuestro caso, pensamiento educativo, con el fin de construir la realidad investigada. Con este estudio se espera desarrollar la reflexión filosófico-educativa, a partir del análisis de pensadores y actores protagónicos en la historia de la educación del país, la región y el mundo, para contribuir con la formación docente integral y generar en la UNAE un pensamiento educativo de vanguardia.

La perspectiva cualitativa aporta los datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos y locales

(Goetz y LeCompte, 1984) de gran valor para explorar los diversos elementos, influencias, posibles formas, estrategias o procedimientos que subyacen en la realidad y la actividad práctica de docentes y estudiantes.

Esta perspectiva permite un acercamiento a una realidad sociocultural, que es compleja y requiere ser interpretada de manera crítica; en palabras de Rockwell, (1984): “no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino, que deben coadyuvar y también sugerir alternativas teóricas y prácticas que impliquen una intervención”, (p. 20). Estos referentes buscan asumir un proceso de construcción sistémica de los resultados científicos y su aplicación sistemática en los trabajos de campo.

El proyecto se fundamenta metodológicamente en los procesos y técnicas de la investigación histórica y de la investigación antropológica. Se tienen en cuenta las perspectivas diacrónica y sincrónica. Se aplicará un análisis documental comparativo, trabajo de campo (métodos y técnicas de la investigación antropológica).

Los resultados del proyecto contribuyen como efectos multiplicadores a generar nuevas investigaciones, a dar continuidad al proyecto sistematizando la historia de la educación en Ecuador, su carácter emancipador visto a través de los aportes del pensamiento educativo ecuatoriano en las etapas dedicadas a su estudio.

Se ha sistematizado la historia del pensamiento educativo ecuatoriano al fundamentar y trazar la ruta del Maestro UNAE - Cañar – Azuay, así como su representación cartográfica como un medio que evidencie figuras, hechos y procesos que fundamentan la educación contemporánea; a fin de contribuir y dignificar la figura del maestro. Finalmente, aportar a la formación de maestros mediante la utilización de los resultados teóricos obtenidos sobre la historia del pensamiento educativo ecuatoriano en el currículo de la formación inicial del docente de las diferentes carreras de la UNAE.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*. (No. 24/1), Artículo 10. Grupo de Investigación Antropología y Filosofía (SEJ-126). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Álvarez De Zayas, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia. Colección ALSI.
- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Ayala, E. (2008). *La Historia de Ecuador*. Quito: Biblioteca General de Cultura.
- Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Bello, Z. y Casales, J. (2002). *Psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE.
- Carr, E. (1999). *¿Qué es la historia?*. Barcelona: Ariel (1ª ed. en inglés, 1961).
- Chávez, J. (1995). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Corporación Editora Nacional. (2004). *Colección Pensamiento Fundamental Ecuatoriano No. 2*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Costa, A. (2015). *Examinando las prácticas escolares desde la historia educativa*. Madrid: Historia y memoria de la educación.
- De la Cruz-Soriano, R., Boulosa A. y Guevara, O. (2014). Resultados más significativos del posgrado en una universidad cubana. Perspectivas del proceso desde el contexto del municipio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, UNAM-IISUE/Univesia. (pp. 110-125), doi: 10.1016/S2007-2872(14)70303-8
- De Miguel Díaz, M. (1993). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Asturias: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Escudero, J. (1998). Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado. *Revista Educación 317*. (pp.10-29). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, España, Madrid.
- Espejo, E. (1792). Diarios N° 1, 2, 3 y 4. *Primicias de la Cultura de Quito*. Literatura.
- Escotet, M. (1998) La educación superior en entredicho. *En Revista El Correo*. París: UNESCO.
- Fariñas, G. (2004). *Innovaciones pedagógicas en la enseñanza de posgrado Currículo, didáctica y formación*. La Habana: MES.
- Fernández, S. (2018). *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1945-1948*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Gaddis, J. (2004). *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el Pasado*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Guerra, R. (1955). *La Educación Primaria en el siglo XX*. La Habana: 17
- Gutiérrez, R. (2005). *Didáctica formativa*. Villa Clara: Instituto Superior Félix Varela, Cuba.
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A.
- Ossenbach, G. (2018). *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano 1895-1912*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Paladines, C. (2006). *Historia de la Educación y Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos*. Colección en 10 volúmenes. Quito: Abya-Yala.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra (1era edición en francés, Seuil, Paris, 1996).
- Rodríguez, M. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: CEAC.
- Ruiz, J. (1997). *El método histórico en la investigación histórico-educativa*. Barcelona: Ronsel.
- Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador 1821-1921*. Madrid: UNED.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación 317*. (pp. 65-80). España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Valdiviezo, J. (2015, octubre). *Sistemas de información georeferenciados como herramientas para la toma de decisiones*. Trabajo presentado en la Federación Internacional de Astronáutica.
- Villar, L. (1998). Proyecto de formación desde el centro. *Revista de Educación 317*. (pp. 45-56). España: Ministerio de Educación y Cultura.



▶ **CAPÍTULO**

EDUCACIÓN Y
EMANCIPACIÓN
EN LA HISTORIA
DEL PENSAMIENTO
EDUCATIVO
ECUATORIANO

PENSAMIENTO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y ECUATORIANO EN LAS DIFERENTES ETAPAS HISTÓRICAS (ABORIGEN, COLONIAL Y REPUBLICANA)

Juan Carlos Brito Román
Docente-Investigador UNAE
Doctorando en Educación por la Universidad
de Santiago de Compostela
juan.brito@unae.edu.ec

1. La educación en la época precolombina

La etapa precolombina representa un período sumamente dilatado de nuestra historia, pues abarca desde el temprano paleolítico hace 10. 000 o 12. 000 años atrás, hasta la caída del imperio Inca, en el año 1532 d.C. A ello, se suma la gran heterogeneidad de pueblos y culturas que habitaron nuestro territorio, algunos poco desarrollados en cuanto a organización social y a su nivel de cultura material, y otros, notablemente más avanzados. Ahora bien, la pregunta clave a nuestro propósito es ¿tenían instituciones educativas los pueblos precolombinos? Naturalmente y en vista de lo expuesto, la respuesta a este interrogante no puede ser dada en singular.

Por una parte, es bien conocido que los incas llegaron a desarrollar una civilización altamente organizada y compleja, con lo cual nada extraña que un sistema educativo formal contara entre sus instituciones sociales. Se trababa de las Yachay Wasi o Casas de la Sabiduría donde los varones, en edad comprendida entre los 13 y los 19 años, eran adiestrados por los amautas (sabios), en los conocimientos necesarios para la administración y el gobierno, así como en religión, lengua, retórica e historia militar del imperio.

En sus Comentarios Reales de los Incas, el célebre cronista Garcilaso de la Vega precisa que la institución fue fundada (hacia 1350 d.C. aproximadamente) por el Inca Roca, sexto soberano del Tawantinsuyo. Señala también que el Yachay Wasi del Cuzco ocupaba todo un barrio de la ciudad, espacio donde se congregaban maestros y discípulos.

Garcilaso de la Vega, (1609-1976) refiere: Vivían en él los sabios y los maestros de aquella república, llamados amauta, que es filósofo, y haráuec, que es poeta,

los cuales eran muy estimados de los Incas y de todo su Imperio. Tenían consigo muchos de sus discípulos, principalmente los que eran de la sangre real (p. 107).

Y aun cuando este tipo de educación era privilegio de la nobleza inca, para el servicio de todos los pueblos –por más pequeños que fuesen– se formaba a los kipukamayuk, esto es, expertos en la escritura e interpretación de los kipun; cuerdas anudadas de colores que servían para llevar registros matemáticos e información variada sobre los distintos territorios, con fines administrativos. Para llegar a ser kipukamayuk al parecer no había más que un solo requisito: “No se los daban por favor, porque entre aquellos indios jamás se usó favor ajeno, sino que el de su propia virtud. Tampoco se daban vendidos ni arrendados, porque no tuvieron moneda”. (Garcilaso de la Vega 1609-1976, p.25). Sin embargo, para los runa o pueblo común, no se crearon instituciones educativas formales.

En cuanto a la educación femenina, se instauraron las Aklla Wasi o Casa de las Elegidas. Como bien deja traslucir su nombre, solo pocas mujeres podían ingresar, tal como lo refiere Garcilaso de la Vega, 1609-1976: “Llamábase casa de escogidas porque las escogían o por linaje o por hermosura: había de ser vírgenes, y para seguridad de que lo eran las escogían de ocho años abajo”. (p. 176).

Puestas bajo el cuidado y la tutela de las mamakuna, las jóvenes elegidas eran preparadas para el culto solar, así como en la elaboración de exclusivas prendas de vestir. Si al cabo de un tiempo las aklla consagraban su vida al servicio religioso del imperio, pasaban entonces a ser conocidas como las vírgenes del sol; caso contrario, o regresaban a su llakta (pueblos), o eran elegidas como esposas entre los miembros de la nobleza.

Respecto a los demás pueblos indígenas del Ecuador, en los períodos anterior y contemporáneo a la Conquista Inca, no existieron instituciones educativas formales. Este hecho, sin embargo, no significa que dichas sociedades careciesen de sistemas educativos, ya que cuando hablamos de la especie humana aquello resulta imposible. La familia, los grupos de pares, las asociaciones de diverso



Kipukamayuk (escritor de Kipun)
Guamán Poma de Ayala

tipo, son todas instituciones que juegan un rol educativo en la sociedad, aunque no fueran creadas ni pensadas con este único y exclusivo propósito. En su clásica definición de educación, Durkheim (1975) puso de manifiesto que por ella entiende:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado¹ (p. 53).

Así pues, nuestro lenguaje y muchas de nuestras habilidades cognitivas y sensoriales, nuestros preceptos axiológicos y buena parte de nuestras emociones estéticas, no se pueden desarrollar en aislamiento, sin el concurso de la sociedad. Con todo, si bien es verdad que ciertas sociedades carecen de instituciones educativas formales propiamente dichas, una buena dosis de intencionalidad en la dinámica enseñanza-aprendizaje jamás deja de estar presente, pues “lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua” (Savater, 1997, p. 43). Este hecho distingue al ser humano de las demás especies que cohabitan el planeta. Por eso “prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica”. (Savater, 1997, p. 44).

Las familias (en sus diversas formas) son el espacio de la ‘socialización primaria’; en este proceso los niños aprenden el lenguaje y algunos de los códigos simbólicos y de actuación de la sociedad en la que nacen. En este sentido, los ayllu y otras formas de organización familiar fueron las primeras transmisoras de costumbres y saberes cotidianos como la agricultura o los distintos ciclos rituales, los que fueron reforzados y ampliados por lo que hoy

1 Al día de hoy, este concepto ha sido en parte superado –y criticado– en vista de su unidireccionalidad: solo los adultos enseñan a los niños. Si bien durante mucho tiempo esta fue la dinámica principal, en una sociedad como la actual que innova en permanencia, los conocimientos se rejuvenecen aceleradamente, y quienes mejor se adaptan a esta situación son las jóvenes generaciones. En la década del 70, la antropóloga Margaret Mead ya anunciaba la llegada de una época en la que el aprendizaje sería intergeneracional. Mead llega a hablar de un momento de cultura postfigurativa, en que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; Cofigurativa en que tanto los niños como los adultos aprenden de su pares, y prefigurativa, en que los adultos también aprenden de los niños.

conocemos como ‘socialización secundaria’², en la que participaban otras instituciones sociales relacionadas a la administración, al culto y en el adiestramiento en ciertas habilidades y saberes expertos, muchos de los cuales requerían de una formación específica y más especializada.

Las culturas precolombinas del Ecuador fueron evolucionando en los distintos períodos (Paleolítico, Formativo, Desarrollo Regional e Integración) hacia formas sociales cada vez más complejas, en un escenario donde la creciente especialización del trabajo produjo ciertos niveles de estratificación social. A guisa de ejemplo, tras analizar los restos arqueológicos de cultura material dejados por los pastos, María Victoria Uribe (1987) concluye: “la industria textil, orfebre, la talla de madera y la cerámica funeraria la hacen especialistas y su uso está restringido a la élite cacical”³ (p. 216). La presencia de especialistas y de una determinada producción suntuaria para uso de una incipiente élite política, nos habla a las claras de una sociedad donde ciertos saberes eran privativos de grupos restringidos, saberes que se reproducían en su interior por medio de la educación.



Sacerdote Cultura Jama-Coaque
(355 a.C – 400 d.C.)

Aparte de los cuerpos de artesanos especializados en alfarería, metalurgia y demás artes, existieron también especialistas en organizar el comercio a largas

2 Al día de hoy, más allá del modelo de familia nuclear en el que tienen lugar los procesos de socialización primaria, la socialización secundaria encuentra espacio en distintas instituciones sociales como el sistema educativo formal (escuelas, colegios, universidades, etc.), Iglesias, Fuerzas Armadas, servicios sanitarios, organizaciones y agrupaciones sociales, deportivas, culturales, entre otros. En suma, en las distintas instancias de la sociedad civil y del Estado. Todas estas instituciones ejercen, de forma intencional o no, una función formativa por cuanto son modeladoras de las subjetividades sociales e individuales.

3 Cabe señalar que los pastos, junto con los paltas, fueron juzgados por los cronistas como los dos pueblos con menor grado de desarrollo tecnológico y de organización social con respecto a otras culturas del área andina, al momento de la conquista.

distancias (mindalaes), así como grupos dedicados al culto y a la magia, quienes en virtud de la sacralidad de sus conocimientos fueron investidos de poder y de un alto prestigio simbólico. En suma, lo que distinguía a ciertas personas dentro de la sociedad era el manejo de saberes expertos, saberes que se transmitían al interior de cuerpos restringidos por vía de la educación.

2. La educación colonial

A cambio de conceder a la Corona Española el "derecho" de conquista y colonización de América, por medio del Patronato Real, el papado comisionó a los reyes católicos la evangelización de los indígenas. El Patronato también concedía a los monarcas españoles el derecho de decisión y gobierno directo sobre la Iglesia americana, en asuntos que de otro modo serían competencia exclusiva del Vaticano. Los reyes tomaron con mucho celo la labor encomendada, de manera que hicieron una educación de corte escolástico,⁴ el medio principal de evangelización y expansión de la fe católica por el Nuevo Mundo.

Pues bien, en lo que respecta a las primeras letras, en 1552 el Padre Francisco de Morales, custodio del convento de San Francisco, fundó el primer centro de enseñanza de Quito con el nombre de San Juan Evangelista. En 1555, la institución –hasta entonces privada– adquirió protección real y carácter oficial, al tiempo que su nombre fue cambiado por el de Colegio de San Andrés. El alumnado estaba constituido principalmente por indios y criollos huérfanos y pobres. Con el tiempo, también se fundaron instituciones educativas para atender a la población mestiza y de origen europeo, aunque era regla común que las familias pagasen institutores privados.

Había maestros particulares que tenían escuelas privadas y enseñaban mediante una pensión miserable, que les pagaban los padres de los niños; si el alumno había de aprender a leer y a escribir, la pensión era doblada; lo ordinario era que se les enseñara solamente a leer. La forma de la letra, el carácter de la escritura, la ortografía de lo escrito, cosas eran, en las cuales ni padres ni maestros ponían mucho cuidado. En cuanto a la Aritmética, se enseñaba en las escuelas a los que pagaban una pensión mensual de cuatro reales para aprenderla, y, por esto, los

4 En rigor terminológico, la escolástica se refiere al sistema de enseñanza teológica y filosófica de la Edad Media. Uno de sus empeños centrales era buscar la reconciliación entre la fe y la razón, aunque en último término, esta debía subordinarse a aquella de ser el caso. Si bien la escolástica propiamente dicha feneció con la Edad Media, el término siguió en uso para referirse a la enseñanza religiosa en general.

hijos de los pobres ordinariamente no la aprendían. (González Suárez, 1903-2011, p. 22).

Vargas (1978) nos cuenta que Juan Griego fue el primer maestro que enseñó las letras a criollos y mestizos de Quito, como su gentilicio bien lo delata, era natural de Grecia.

De lo expuesto se desprende que, aparte de la religión, la escolaridad colonial se reducía al aprendizaje de la lectura, la escritura, y, en el mejor de los casos, las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética. La educación de la mujer era todavía más restringida: “se consideraba peligroso y contrario a las buenas costumbres que las niñas supieran escribir, y por eso, tan solo las pocas que disfrutaban de este privilegio aprendían apenas a leer caracteres impresos” (Uzcátegui, 1952, p. 11).

Con todo, no se piense que saber leer y escribir era moneda corriente por aquellos tiempos, tal como lo refiere López, (2003), “más del 90% de la población era analfabeta. Más aún, entre las segregadas mujeres –incluidas blancas y mestizas– el porcentaje sobrepasaba el 98%”. (p. 32).

Antes de la conquista española, las llaktakuna (pueblos) indígenas albergaban cortas cargas demográficas y se localizaban en arreglo a un patrón de poblamiento disperso; esto permitía diversificar la producción mediante el control de distintos pisos ecológicos.⁵ En esas condiciones, resultaba difícil sujetar a la población indígena al servicio de los encomenderos (mitas), cobrar sus tributos y evangelizarlos⁶. En consecuencia, en 1570 el virrey don Francisco

5 Este modelo, llamado «de archipiélagos» fue ampliamente documentado en Perú por Jonh Murra (1982). En el caso ecuatoriano, Frank Salomon (2011) también hace referencia a varios asentamientos que respondían a este patrón, el que además se combinó con el manejo de espacios microverticales; algunos pueblos tenían acceso a pisos fríos, templados y cálidos, en cortas distancias, entre las que era posible desplazarse incluso en una sola jornada. En otro estudio (Brito, 2015, p. 161) hemos identificado un claro ejemplo de control micro-vertical del territorio, en la parcialidad indígena de Colambo (Loja), cuyos habitantes podían desplazarse en tierras frías, templadas y calientes (cañaverales), en una distancia que no superaba los 10 Km.

6 A inicios de la colonia se establecieron las encomiendas, un sistema que guarda cierto parecido con la organización feudal europea. Un español (encomendero), en reconocimiento de su «clase» o de sus servicios, recibía a su cargo un grupo de indios, a quienes estaba obligado a evangelizar, cobrar los tributos y sujetarlos al servicio de los españoles. Los varones indígenas, en edad comprendida entre los 18 y los 50 años, estaban obligados a aportar su fuerza de trabajo en las mitas o trabajos por turnos, por lo que recibían el nombre de mitayos o quintos (puesto que las comunidades aportaban la quinta parte de su población, en dicho rango de edad, de manera rotativa). Los tributos de indios, más que cualquier otro impuesto, fueron el verdadero sostén del erario colonial. Reyes (1939, p. 259) refiere que incluso llegaron a constituir casi la

de Toledo dispuso la política de reducciones, esto es; ordenó que los indios se congreguen en pueblos mayores y en barrios urbanos, donde españoles y mestizos tenían prohibido establecer morada. Para la evangelización en estos espacios indígenas, se instituyeron las llamadas Doctrinas, atendidas por los curas doctrineros. La enseñanza radicaba en el estudio de los mandamientos y la memorización de los principales rezos del cristiano. Pero a más de ello, y con carácter de opcional, el Primer Sínodo de Quito reunido en 1570, ordenaba en su constitución quinta que los doctrineros:

tengan en su iglesia parroquial escuela en que enseñar a los hijos de los caciques principales y a los hijos de los demás indios que quisiera aprender de gracia y sin ningún interés a leer, escribir, cantar, ayudar a Misa y hablar la lengua de Castilla. (Vargas, 1978, p. 20).

Esta recomendación no pasó de ser letra muerta, pues aunque la nobleza indígena gozaba del privilegio de recibir una educación más esmerada, el común de la población muy raramente llegaba al conocimiento de las primeras letras.

El mismo Sínodo de Quito determinó que los doctrineros debían ser: “sacerdotes doctos, que den buen ejemplo de vida y costumbres, que sepan la lengua de los indios que es general en este nuestro Obispado” (Vargas, 1978, p. 19). Es decir, la evangelización fomentó el uso y la difusión de la lengua kichwa, indispensable para la enseñanza en el espacio de las doctrinas. El Segundo Sínodo de Quito, celebrado en 1593, dio un paso más allá, pues el obispo Fray Luis López de Solís ordenó a los doctrineros escribir confesionarios, catecismos y libros de predicación en las siguientes lenguas:

La de los pastos y quillacingas, del sur de Colombia y sierra norte del Ecuador, la de los llanos y atallana de la costa norte del Perú. El Presbítero Gabriel de Minaya, se encargó en escribir libros de predicación de las lenguas Puruhai y Cañari. (Reinoso, 2006, p. 128)

Lamentablemente nada sabemos de estas obras, que, de haberse escrito, en el mejor de los casos se encuentran traspapeladas en algún archivo, a la paciente espera de algún día ser desempolvadas. De cualquier forma, nos revelan que hasta finales del siglo XVI, estas lenguas originarias del Ecuador todavía estaban

mitad de los ingresos para la Audiencia de Quito: “ya en las postrimerías de la colonia, de la renta anual de 591.199 pesos, los 213.089 correspondían exclusivamente a tributos de indios”. Para la evangelización de los indígenas, los encomenderos se apoyaron en los curas doctrineros.

vivas, además de la lengua palta, según reporta Salinas de Loyola⁷. No obstante, la facilidad de evangelización con una lengua franca, el kichwa, finalmente acabó por opacar y eliminar todos los otros idiomas, en las áreas inmediatas a la acción educativa de los doctrineros.

Una propuesta ilustrada en la educación colonial

En la segunda mitad del siglo XVIII, múltiples factores sumieron a la Real Audiencia de Quito (actual Ecuador) a una aguda crisis económica y social⁸. A la sazón, la filosofía iluminista llegaba a nuestro país de la mano de quien es considerado el primer ilustrado sudamericano; el quiteño Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Animado por las ideas de progreso y evolución social del Siglo de las Luces, Espejo propuso enfrentar la crisis mediante una reforma educativa que habría de producir cambios para bien en la cultura quiteña⁹, cuyo estado de cosas fue duramente criticado por nuestro pensador ilustrado en tres de sus obras: *El nuevo Luciano de Quito* (1779), *Marco Porcio Catón* y *La Ciencia Blancardina* (1780).

La cuestión ontológica¹⁰ de fondo, esto es, la forma de ser de los quiteños, estaba fuertemente modelada por lo que el célebre antropólogo riobambeño

7 En términos de la dicha ciudad (Loja) hay tres diferencias de gentes, naciones y lenguas. La una se dice cañar, la otra palta, y la otra malacatas, que estas dos últimas, aunque difieren algo, se entienden (RGI [1571] 1965: 301)

8 Por una parte, la otrora floreciente producción textil (obrajes) de Quito se vio afectada por las reformas borbónicas, tendientes a favorecer la industria europea, proveedora de manufacturas, en detrimento de la producción local, destinada a la producción de materias primas. De otro lado, la reforma fiscal –en favor de la acumulación en la Metrópoli– desangró aún más las arcas de Quito, ya exhaustas como consecuencia del propio declinar de la economía local. Súmase a todo ello el desarraigo de las autoridades de la audiencia, chapetones de origen peninsular, que por lo mismo no se interesaban en mejorar la suerte de estas tierras (salvo notables excepciones, como el Barón de Carondelet). Para empeorar las cosas, estas autoridades solían comprar los cargos, con lo cual, trataban de lucrar de ellos lo antes posible, recuperando la inversión y buscando obtener un margen de ganancias, antes de concluir su período. En suma, mientras gruesos caudales fugaban de la Audiencia de Quito vía impuestos y corruptelas, muy poco metálico ingresaba. Esta situación, sin embargo, fue particularmente desastrosa para la capital de la audiencia y su área de influencia (Sierra norte y central). Guayaquil se benefició con el inicio del boom cacaotero, pues la Corona legalizó el comercio del cacao con Nueva España (México), antes prohibido.

9 Por aquel entonces, «quiteño» era el gentilicio con el que se conocía a los naturales del actual Ecuador.

10 La ontología es el estudio filosófico del ser; de su naturaleza, de sus «esencias» y «sustancias».

Bolívar Echeverría llamó *ethos barroco*¹¹, esto es, por los imaginarios del catolicismo canalizados a través de sus doctrinas, su arte y su retórica, y de otra parte, por las creencias y estéticas indígenas anteriores a la conquista. En otras palabras, se trata de un proceso de sincretismo, por el que nuestro pueblo se apropió de los símbolos del catolicismo, pero al mismo tiempo sobre ellos operó transformaciones y los dotó de sentidos y significaciones propias.



Iglesia de la Compañía de Jesús de Quito
Joya mundial del arte barroco

Pero bien, ¿por qué *ethos barroco*? En su origen, el barroco es una corriente artística que se caracteriza por una sobrecarga de elementos decorativos y una cierta dosis de extravagancia. Es una estética de la imagen que tiene un claro fin pedagógico: adoctrinar, enseñar, convencer y persuadir en los preceptos de la revelación cristiana, para lo cual se sirve de imágenes y símbolos grandilocuentes y extraordinarios que sobrecogen al espectador. De este modo, se buscaba modelar las creencias, la conducta y la misma forma de ser de los individuos de la sociedad colonial, a través de la ética y la visión escatológica de la Iglesia. Pero este barroquismo lo permeaba todo; en Literatura afloraba los ‘gerundianismos’ de una retórica grandilocuente, exagerada, hiperbólica y –a decir de Espejo– antiestética y alejada de la recta razón. En suma, la recarga decorativa visual del barroco también se hacía manifiesta en la recarga hiperbólica de la

11 En sentido profano, Echeverría (profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, hasta su muerte en 2010) reivindicaba el *ethos barroco latinoamericano* como una forma de ser, distinta y alternativa, a la fría y deshumanizada racionalidad del capitalismo occidental.

retórica, y de ahí en el mismo ethos quiteño; en la forma de ser, sentir, pensar, actuar y expresarse de la población.

Este era, pues, el estado de cultura que Espejo y los ilustrados quiteños proponían reformar, a través de una renovación educativa. Con arreglo a este proyecto, ‘educación y forma de ser’ se asumían como un díptico indisoluble: una reforma educativa ilustrada que impactaría positivamente sobre la forma de ser de los quiteños. Afirmaba Espejo que el estilo barroco reinante había instalado en tierras de la audiencia (y en toda la ecúmene hispana, en general) el mal gusto, lo exagerado y pervertido, en detrimento de la recta razón. También criticaba a la educación tradicional por no dar atención a los problemas prácticos que ayudarían a mejorar la vida de los quiteños, ya que toda su atención se concentraba casi exclusivamente en los viejos dogmas. La reforma educativa tenía, pues, que actuar sobre estos referentes de la vida cultural colonial, y para el ilustrado quiteño, lo principal en esta dirección según Paladines (1988), reformar la retórica.

¿Reformar la retórica? Aunque al día de hoy nos pueda sonar extraño, para Espejo ese era el punto clave. Como expuesto, el barroco es una retórica de la imagen que se sirve de figuras grandilocuentes en altares, retablos, cuadros y esculturas, cuyo objetivo es persuadir y convencer. Lo propio haría la retórica literaria con el uso de hipérbolos y figuras igualmente cargadas, exageradas y apologéticas, con el mismo fin persuasivo. La retórica es, pues, el meollo del asunto: actuando sobre ella de acuerdo a una reforma educativa adecuada y de amplia difusión, se impactaría positivamente sobre el ser quiteño, renovándolo de manera perfectible en la senda de la razón. Para ello habría que difundir nuevos elementos simbólicos, a través del sistema educativo, que instaurasen el buen gusto, el buen juicio y el equilibrio. Además de la ilustración, Espejo encontraba la presencia de estos elementos en la antigüedad clásica grecorromana. Por otra parte, de cara a la crisis económica que aquejaba al espacio quiteño, se apelaba al establecimiento de una educación práctica y útil. Todo sumado, el resultado de estas reformas habría de ser el ‘despertar los ingenios quiteños’.

De otro lado, si en la educación tradicional el dogma y la revelación ocupaban un sitio central, los ilustrados llegaron a entronizar en ese lugar a la razón. Además, la razón iba de la mano con el concepto de naturaleza (conocimiento natural, razón natural), entendiéndose por tal no solo el mundo físico o biológico, sino también en el hecho de hallar el orden y el fundamento de la verdad en la propia naturaleza de los objetos.

Para los ilustrados era “natural” toda realidad terrenal o celestial, subjetiva y objetiva, interna o externa, pero siempre y cuando fuese capaz de fundar de manera inmanente su razón de ser, es decir, de descansar sobre sí misma y tender dentro de sí su centro de gravedad y su propia luminosidad; en otros términos, capaz de explicarse de forma

independiente de cualquier recurso o revelación trascendente o mítica (Paladines, 1988, p. 31).

Es decir, la revelación y la mítica religiosa no se consideraban suficientes para entender a los objetos y captar la realidad. Más bien, los fundamentos de la verdad se habrían de buscar al interior de ellos, escudriñando en su propia naturaleza interna. Por otro lado, la reforma ilustrada apelaba a los conocimientos útiles, a una praxis que habría de repercutir en mejoras sobre la agricultura, la industria, el comercio, en fin, sobre los aspectos productivos que se traducirían en mejoras socio-económicas y en progreso. Todo sumado, la noción de los ilustrados ecuatorianos desembocaba en una suerte de 'determinismo pedagógico', puesto que se establecía una relación directa y mecánica entre el saber y la acción, entre reforma educativa y cambio social, sin necesidad de otras mediaciones.

En tal sentido no supieron vislumbrar el carácter dialéctico de las relaciones entre el pensamiento y la acción; de ahí que creyeran, con relativa ingenuidad, que todo lo referente al quehacer científico, a la renovación cultural y literaria, a la información y difusión de conocimientos, tarea a la que dedicaron gran parte de su esfuerzo, ilustrados como Espejo y Pérez Calama, habrían de repercutir sin tardanza en mejoras de carácter económico y social, en base a programas eminentemente prácticos y útiles y en nuestro caso urgentes (Paladines, 1988, p. 40).

Paladines (1998), afirma que no sería suficiente con renovar doctrinas, cambiar métodos e instaurar pedagogías modernas, si al mismo tiempo no se lograba entusiasmar al pueblo con medidas de carácter más pragmático, hacia una mejora en los dominios de la agricultura, el comercio y la industria.

Espejo, a la cabeza de los ilustrados quiteños, perteneció a la llamada Sociedad de Amigos del País o Escuela de la Concordia, cuyo principal órgano de expresión fue el diario *Primicias de la cultura de Quito*. Dada la afinidad del pensamiento ilustrado con los valores republicanos y su inspiración a los procesos independentistas de Latinoamérica, la sociedad fue disuelta y Espejo encarcelado. La reforma educativa planteada no pudo despegar, aunque dejó plantada la simiente para nuevas propuestas que con el tiempo llegaron a germinar.

3. La educación durante la etapa republicana: siglo XIX ***El sistema lancasteriano***

Luego de las campañas independentistas que culminaron con la Batalla de Pichincha en 1822, los territorios de la colonial Real Audiencia de Quito formaron parte de la Gran Colombia por el corto lapso de ocho años, pues rota la unidad colombiana en 1830, pasaron a conformar la actual República del Ecuador. De la etapa grancolombiana, el Ecuador heredó el sistema educativo lancasteriano, oficializado por el Reglamento de Instrucción Pública expedido el 6 de enero de 1822. En la adopción de este sistema, nuestros antepasados y predecesores se sumaron a una corriente de alcance mundial en el campo educativo.

América Latina no permaneció al margen de la expansión mundial del método de enseñanza mutua o lancasteriano, que había sido desarrollado en Inglaterra para la educación de las clases populares y que permitía, mediante el empleo de monitores y auxiliares, educar simultáneamente a una gran cantidad de niños en una misma aula. (Ossenbach, 2008, p. 431).

Bolívar dispuso la adopción del sistema lancasteriano o mutuo (llamado también así, porque los alumnos aprendían mutuamente entre ellos) arreglado por el inglés Joseph Lancaster, método que, sucintamente, consistía en dividir a los alumnos en grupos de entre diez y veinte niños, quienes recibían las lecciones de sus compañeros más aventajados llamados monitores, los que previamente había sido instruidos por el maestro en lectura, escritura, cálculo y catecismo. Mientras los monitores impartían las lecciones a sus condiscípulos, el maestro se limitaba tan solo a controlar la disciplina.

Sin embargo, no se trataba de una propuesta educativa paidocéntrica, es decir, de una metodología constructivista por cuyo medio los niños, en cuanto centro de la enseñanza, edificaban su conocimiento de manera autónoma, a través de un proceso inductivo, crítico y razonado. En lugar de ello, la escuela lancasteriana permanecía anclada al más rancio memorismo, en un escenario donde se consideraba que ‘sabían la lección’ únicamente quienes eran capaces de repetir, corralmente y al pie de la letra, lo apuntado en el libro de texto. Manuel de Jesús Andrade (1900), nos ofrece un ejemplo palmario de esta realidad, en la experiencia de un estudiante extranjero cuya familia se radicó en el Ecuador.

Rebelde el neófito a las nuevas reglas de repetir maquinalmente lecciones de memoria, en el primer día de clase daba su lección como estaba acostumbrado a hacerlo, apartándose del texto en cuanto a las palabras y expresando las ideas en su propio lenguaje. ¿Y el resultado? Que el profesor le increpó acremente que no

sabía la lección, y como el discípulo asegurara lo contrario, el primero fulminó iracundo este tapaboca: ¿cree usted saber más que el autor? (p. 70).

No extraña entonces que la enseñanza mutua encontrara sendos adversarios en los pedagogos más visionarios de aquel entonces. Entre ellos figuraba el célebre Maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, quien motejó a este sistema de escuela del papagayo, pues afirmaba: “Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes [...] Dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir” (Rodríguez, 1988, p. 247). Afirmaba Rodríguez que sí en la primera escuela se enseñara a raciocinar, habría menos embrollones en la sociedad.



Vicente Rocafuerte
1783 - 1847

La escuela lancasteriana también se caracterizaba por una férrea disciplina, dentro una rígida dinámica de premios y castigos. A más del control disciplinario que el monitor debía ejercer entre sus condiscípulos, tenía también el encargo de señalar al maestro qué alumnos debían ser sancionados y quiénes premiados. Pero más allá de todas estas pertinentes críticas, el método lancasteriano por lo menos permitió una mayor cobertura del sistema educativo hacia capas sociales relativamente más amplias, vista la manifiesta carencia de un cuerpo docente mínimamente preparado.

Durante la magistratura de Vicente Rocafuerte, segundo presidente del Ecuador, la escuela lancasteriana se reforzó con la contratación de un experimentado conocedor del sistema; el norteamericano Isaac Weelwright, quien además se hizo cargo de la dirección técnica del colegio de niñas Santa María del Socorro, institución fundada por Rocafuerte y por la que ha pasado a la historia como el gran impulsor de la instrucción femenina en el Ecuador. Weelwright tuvo que enfrentar la animadversión del clero ecuatoriano, pues al igual que Lancaster era cuáquero, hecho que no habría significado mayor problema de no ser porque en sus discursos, de manera un tanto sutil y soterrada, llegaba a proclamar públicamente su doctrina. Por precepto constitucional, el catolicismo era entonces la única religión oficial del Estado, con exclusión de cualquier otra.

Los esfuerzos del gobierno por difundir el método lancasteriano se encontraron con algunas dificultades de orden material. En este sentido, en su

informe al Congreso Ordinario del 15 de enero de 1837, Rocafuerte declaraba: “Las escuelas lancasterianas no han adelantado como hubiera deseado el Ejecutivo, por la escasez de libros y de pizarras” (en Guevara, 1965, p. 192). Sin embargo, para subsanar estas carencias, el Presidente informaba que se mandó a trabajar una cantera de piedra pizarra cercana a Riobamba, y que además se dispuso el establecimiento de imprenta en la capital, consagrada a la producción de las obras necesarias para la instrucción primaria.

Los métodos simultáneo y mixto

Junto con el método lancasteriano, por medio del Reglamento de Estudios de 1838, Rocafuerte también dispuso la adopción del método simultáneo. Pero pese a la temprana voluntad por aplicar este modelo, el mismo no llegó a despegar sino hasta 1863, cuando llegaron al Ecuador sus artífices: los Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle (de ahí que el sistema simultáneo también se haya conocido como sistema lasallano). El modelo educativo de los Hermanos Cristianos gozaba de reconocida fama y prestigio, toda vez que su sistema pedagógico era entonces considerado como uno de los más avanzados del mundo. Gracias a las gestiones del presidente Gabriel García Moreno, el Ecuador llegó a ser su primera misión en los países de habla hispana¹².

El gobierno de García Moreno dio gran impulso a la modernización del Ecuador a través de un vasto programa de obras públicas; gracias a un plan de modernización y reorganización fiscal se pudo contar con recursos suficientes para la construcción de puentes, carreteras, hospitales, escuelas, etc. En lo que atañe a la organización del sistema educativo: “Los Hermanos de las Escuelas Cristianas se hicieron cargo de la educación primaria. Los jesuitas españoles de los colegios. Los jesuitas alemanes tomaron a su cargo la Escuela Politécnica” (Ayala, 1978, p. 132). Tocante a la educación secundaria, García Moreno en realidad restituyó la organización de los colegios a la Compañía de Jesús, expulsada del país, por segunda vez, durante el gobierno del general José María Urbina, se precisó:

Respecto de la enseñanza media no tuvo interés, y cuando en 1851 volvieron a su patria los frailes jesuitas –que por aquellos tiempos eran los más eficaces organizadores de colegios, con fondos de los propios interesados–, más bien gestionó su expulsión, realizándola él mismo al año siguiente, sin preocuparse después por la

12 La congregación de los HH.CC., de origen francés, estableció misiones en Colombia en 1890; en el Perú en 1922; en Chile en 1877; en México en 1905 y en España en 1878.

sustitución del colegio jesuítico con algún establecimiento laico que lo igualase o superare. (Reyes, 1942, p. 267).

El Ecuador acogió a los jesuitas que fueron expulsados de Nueva Granada por el régimen liberal y ante las protestas y amenazas de guerra del gobierno colombiano, Urbina resolvió declarar en vigencia la cédula de Carlos III, instrumento por el cual se decretó la expulsión de la Compañía de Jesús de todos los territorios españoles en 1767. Con García Moreno en el poder, en 1862 los jesuitas pudieron retornar y de inmediato fundaron el Colegio San Gabriel en Quito; poco después tomaron también la dirección de otros colegios nacionales en Guayaquil, Cuenca y Riobamba. En cuanto a la educación superior, la fundación de la Escuela Politécnica Nacional dio un fuerte impulso al desarrollo de las ciencias puras y aplicadas en el país.

De vuelta a las primeras letras, el gobierno garciano “en favor de la cultura indígena, educa una docena de indios para profesores”, (Uzcátegui, 1929, p. 140). Asimismo, en pro de la alfabetización de este sector de la sociedad ecuatoriana, en 1871 García Moreno decretó –a futuro– la exención del llamado trabajo subsidiario¹³ para todos los indígenas varones que supieran leer y escribir:

Art. 3°. Desde el 1° de enero de 1882 la contribución personal, llamada de trabajo subsidiario, será pagada únicamente por los varones que no supieren leer y escribir, pasaren de diez y ocho años y hubieren nacido después de 1860. La contribución será entonces correspondiente a diez jornales por cada uno de los contribuyentes. (El Nacional, Periódico Oficial. Quito, 13 de noviembre de 1871. N° 112).

Lo mismo que Rocafuerte en su momento, García Moreno también se preocupó por la educación femenina y al efecto contrató a la orden de los Sagrados Corazones para atender las escuelas de niñas. Para las escuelas de niños –como hemos dicho– se recurrió a la experiencia de los Hermanos Cristianos de la Salle, a quienes encargó la organización del sistema de educación primaria del país.

Una de las novedades introducidas por los Hermanos Cristianos fue la escuela organizada por grados, sistema por entonces desconocido en el Ecuador. Alfredo Espinosa Tamayo (1914-1986), acucioso observador del

13 Como una especie de remanente de la mita colonial, el «trabajo subsidiario», instaurado en 1825, consistía que la mano de obra indígena estaba obligada a entregarse al Estado, para la realización y mantenimiento de obras públicas.

sistema educativo ecuatoriano de inicios del siglo XX, nos da cuenta de este hecho:

Puede señalarse que la escuela graduada tal como hoy se comienza a organizar en el Ecuador fue establecida por primera vez por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pues sus escuelas se componían de seis clases o grados distintos de enseñanza, cada uno regido por un profesor. Aún hoy los métodos seguidos no son otros que los que aquellos empleaban y que con ligeras modificaciones siguen los actuales maestros, discípulos directos de los miembros de aquella congregación educacionista (p. 110).



Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle en el Ecuador Ca. 1870-1880
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía, fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

Se trató de una innovación - para utilizar términos de hoy- que fue bastante a la par de los cambios mundiales en educación, pues como recuerda Chervel (1988), hasta 1850 la gran mayoría de escuelas francesas se componían de una clase única, en donde se podía encontrar una variación de hasta doce años en el rango de edades de los alumnos. Con la división en clases, la edad se constituyó en el criterio principal de repartición entre los distintos grados o niveles. La consolidación de este sistema no se conseguiría sino hasta inicios del siglo XX.

Otra novedad más que llegó con los Hermanos Cristianos fue la amplia producción de textos escolares propios (nacionales), escritos para una diversidad de materias. En este empeño editorial brilló con luz propia la figura

del cuencano Miguel Febres Cordero, mejor conocido como el Santo Hermano Miguel¹⁴ (canonizado en 1984 por el Papa Juan Pablo II). Su producción fue tan renombrada que sus textos no solo llegaron a ser los más utilizados en el Ecuador, sino que alcanzaron fama mundial, pues fueron empleados e incluso oficializados para su uso en escuelas de distintos países, a ambos lados del Atlántico. A este respecto, el profesor colombiano Javier Ocampo refiere:



Francisco Febres Cordero Muñoz,
Hermano Miguel Ca. 1875-1880
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía,
Fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

El Hermano Cristiano San Miguel Febres Cordero, conocido en la textología escolar como el autor de la colección G.M. Bruño, es considerado como uno de los autores de textos de más trascendencia en Hispanoamérica. Este escritor ecuatoriano fue conocido en las aulas escolares por sus textos de Aritmética, Geometría, Álgebra, Lenguaje, Español, Literatura, Religión y otros. Más de cincuenta textos escolares que se estudiaron en todos los países de Hispanoamérica, en España, Francia y en otros lugares el mundo (Ocampo, 2011, p. 18).

Ahora bien, en 1873 se publicó el Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República. El título resulta de suyo muy elocuente: en aquel año el sistema lasallano se oficializó para toda la República, a través del Reglamento, que no era sino una adaptación del célebre documento la *Conduit des Écoles Chrésiennes* escrito por el fundador de la orden, Juan Bautista de la Salle, y que

14 En su época de estudiante, el Hermano Miguel tuvo que padecer en carne propia los rigores disciplinarios del método lancasteriano. Terán (2015, p. 98) recoge la siguiente cita de un texto de 1913, al tiempo que apunta la descalificación que él hizo de este sistema, de cara a la ausencia de una autoridad docente: “Cumpliendo una ocasión su deber de monitor, tuvo Francisco que anotar, muy a pesar suyo, el nombre de uno de sus condiscípulos más molestos y atolondrados. Este por vengarse le dijo encarándosele. ‘Vendrá el día que me toque ser monitor, y entonces me la pagarás’. Presentósele en efecto la ansiada ocasión, y sin ton ni son, asentó entre los culpados a nuestro querido Panchito, el cual, sin replicar palabra, recibió la represión del maestro.

era considerado, por así decirlo, el vademécum pedagógico y educativo de la congregación a nivel mundial.

Revisemos ahora en qué consistía el sistema simultáneo y cuáles eran sus ventajas sobre el sistema lancasteriano.

De acuerdo con el Reglamento (1873-1988): “La enseñanza que se da a los niños reunidos en secciones, y que de estas; los unos estudian, mientras otra, recibe lección, es el método simultáneo” (p. 465). Pues bien, es importante señalar que quien daba la lección era el maestro, al que eventualmente ayudaban los alumnos más aventajados (monitores) a controlar el estudio de los grupos que se encontraban en ese empeño. También debe destacarse que, a diferencia de la escuela lancasteriana en la que un solo maestro se hacía cargo de un gran número de niños, en el sistema simultáneo los alumnos se dividían por grados, como vimos, cada uno bajo la tutela de un maestro.

Así pues, la gran ventaja del método simultáneo radicaba en la cercanía y el apoyo directo que los niños recibían del maestro, el gran ausente en la escuela lancasteriana. En efecto, varios pasajes del Reglamento de 1873 llaman la atención sobre la importancia de esta presencia, uno de ellos reza:

Las ventajas del método simultáneo son incontestables, sobre todo en una escuela numerosa, porque exigiendo que haya varios contra maestros, cada uno de estos tiene a su cargo pocas subdivisiones, y puede dar a los niños que las componen lecciones más largas, y tener con ellos cuidados más asiduos; y sobre todo, la ventaja más señalada de este método consiste en que debiendo el maestro estar frecuentemente en contacto con sus discípulos, les suministra los medios de desenvolver sus facultades intelectuales, puede estudiar su carácter e inclinaciones y formar sus tiernos corazones en la práctica de la virtud (p. 465).

De todas formas, recuérdese que una ventaja del sistema lancasteriano era que permitía cubrir la enseñanza de un alto número de alumnos, con los pocos profesores entonces disponibles. El sistema simultáneo, para poder aplicarse de acuerdo al manual y en observancia de las recomendaciones, requería de un menor número de estudiantes por cada clase, lo cual, en apariencia, no se correspondía con las condiciones del país. Sin embargo, los Hermanos Cristianos supieron adaptarse muy bien a la realidad del medio ecuatoriano de aquel entonces.

Los Hermanos Cristianos, no desafectos del sistema mutuo o monitorial y propietarios del sistema simultáneo o lasallano, comprendieron que las condiciones de la escuela ecuatoriana imponía la adopción de un sistema mixto, es decir, combinado

de los dos antedichos. Y así lo hicieron al hacer aprobar su Reglamento, en 1873, por el Supremo Gobierno de Gabriel García Moreno (Guevara, 1965, p. 91).

Así las cosas, los Hermanos Cristianos tuvieron que acudir a la enseñanza lancasteriana, diseñada aposta para la instrucción de grandes masas, pero al mismo tiempo, operaron cambios mediante la introducción de su sistema simultáneo, creándose esa especie de hibridación que recibió el nombre de sistema mixto. En palabras del propio Reglamento:

Si divididos los niños en secciones, como se ha dicho, se dan las lecciones alternativamente a cada una de ellas, y en vez de hacer estudiar a las otras, se les hace repetir lo que han aprendido y aun dar lecciones por medio de monitores, es el método mixto (p. 465).

Podemos imaginarnos que los preceptores tendrían que esforzarse más para atender a un mayor número de estudiantes, empleando menos tiempo en cada grupo de alumnos que el recomendado, pero sin confiarlos enteramente a monitores –sus ayudantes–, sino interviniendo personalmente en la dinámica enseñanza-aprendizaje.

SISTEMA LANCASTERIANO	SISTEMA MIXTO
<ul style="list-style-type: none"> - El maestro solo se dirige a los monitores, para instruirlos - El monitor es protagonista del proceso - La autoridad de los monitores es menos respetada. - Los monitores tenían una preparación ad hoc, limitada a la lección diaria. - Las lecciones eran puramente repetitivas y memorísticas, dentro de una dinámica catequística. - No habían criterios de graduación en los niveles de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro se dirige a todos los alumnos, divididos en grupos - El monitor solo es ayudante del preceptor principal. - La autoridad pedagógica del docente es más respetada - Los docentes –al menos lasallanos– tenían una vasta formación. - De acuerdo con la Conduite también había algún lugar para el razonamiento y el juicio. - La escuela se organizaba en clases graduadas.

Los sistemas simultáneo y mixto también permanecían atados al memorismo, aunque asignaban algún lugar al juicio y al razonamiento de los niños. El control disciplinario era estricto, y la dinámica de premios y castigos seguía siendo la norma. De hecho, el Reglamento dedica varias páginas a dar indicaciones precisas sobre recompensas y penalizaciones, en función tanto de

la conducta cuanto del aprovechamiento de los discípulos. Como recompensas se mencionan los puntos de honor y ascensos de puestos, además de objetos como crucifijos de cobre, relicarios, medallas, rosarios, cuadros y estatuas de la Virgen y de San José, folletitos históricos y morales, etc. Entre los castigos estaban el descenso de lugar, aislamiento, permanecer de pie o en consigna, inscripción en el cuadro de confusión, tareas de reflexión, escribir cartas a los padres informándoles de las faltas, e incluso la expulsión. Se consideraba que los caracteres orgullosos y vanidosos debían ser mercedores de las penas más fuertes.

En suma, los sistemas lancasteriano y simultáneo, o más bien dicho, la hibridación entre ambos; el llamado sistema mixto, fueron los dos métodos más ampliamente divulgados en el Ecuador del siglo XIX. Ello, no obstante, no significa que otro tipo de propuestas pedagógicas hayan sido ignoradas en el país, pues aunque fuera de manera aislada y sin contar con mayor eco entre la generalidad de los maestros, unos pocos precursores ya conocían y practicaban los métodos de Pestalozzi, Herbart y Fröebel. Con todo, no fue sino durante las dos primeras décadas del siglo XX, cuando estos sistemas llegaron a ser oficializados y más ampliamente difundidos en el Ecuador.

La educación en el siglo XX

El siglo XIX se cerró con una de las disputas más recordadas en la historia del Ecuador, en la que los bandos conservadores y liberales pugnaban por imponer su modelo social e ideológico al conjunto de la nación. El 1895 triunfó la Revolución Liberal, a cuya cabeza se colocó al general Eloy Alfaro. Perdieron, pues, su tradicional hegemonía los grupos conservadores y clericales, la que les había pertenecido desde los tempranos tiempos coloniales. En el campo educativo, la secularización de la enseñanza fue uno de los propósitos principales del liberalismo, y a la consecución de este fin, desde 1901 el general Alfaro dio inicio a la fundación de los Institutos Normales Pedagógicos que es donde se formarían los nuevos maestros laicos. Para la puesta en marcha de los Normales, se contrataron distintas misiones pedagógicas extranjeras. Por otra parte, la Constitución de 1906 sancionó el laicismo de la educación de manera definitiva, hecho que contó con la férrea oposición de la Iglesia Católica, representada entonces por uno de nuestros mayores historiadores; el arzobispo Federico González Suárez¹⁵.

En la primera etapa del Normalismo se operó una propuesta por colocar al modelo pedagógico de Pestalozzi en un sitio central y desde temprano se buscó hacerlo extensivo tanto a las escuelas como a los colegios del país. Un informe de

15 Mayor de desarrollo del tema, en: Brito, J.C. (2018) Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador. Quito: Revista Pueblos Indígenas y Educación, N° 65.

1903 de Alejandro Durán, gobernador de la provincia del Carchi, así lo permite vislumbrar:

Desde Octubre 1° del mes anterior quedaron completamente organizados los colegios de ambos sexos de Instrucción Secundaria de esta ciudad, estableciéndose en ellos con rigurosa disciplina el método pestalozziano-moderno, el cual está dando magníficos resultados prácticos [...] Estos planteles sufren una oposición sistemática por parte del elemento conservador-clerical, como toda reforma que impone el progreso y las necesidades de la Patria. Oposición que ha llegado hasta el pasquín y la calumnia (Informe Ministerial 30 de mayo de 1903. p. 91).

Dicha oposición nada tenía que ver con la implementación del sistema pestalozziano como tal, sino con el viraje secularizante que poco a poco iba operándose sobre el timón de la educación. Visto desde el prisma conservador, la educación debía establecer “la base de la verdadera civilización o sea la práctica de los preceptos de la Religión Cristiana”, (Moscoso, 1922, p. 129¹⁶). Antropológicamente, se concebía al educando como un ser naturalmente dominado por malos instintos; la educación debería tener entonces un fin correctivo, para encaminarlo por la recta senda del bien. Y a decir de González Suárez (1906), tan solo la educación cristiana así lo podría conseguir:

Solamente la religión cristiana con su influjo divino, puede domar los instintos malos del hombre: en nosotros hay mucho de bestia, de fiera. La mano santa de Jesucristo es la única que puede amansarnos, transformarnos: cuando mediante una educación de veras cristiana, esa mano bendita, esa mano prodigiosa, pasa sobre nosotros, al contacto de esa mano santificadora, nuestros instintos fieros se suavizan, y todo nuestro ser se siente regenerado (p. 20).

A ojos de los liberales las cosas se veían de distinta manera. Fernando Pons, en respuesta a la Pastoral del benemérito González Suárez, refiere la existencia de una moral laica, la que se desprende de la naturaleza y, como derivación directa de ella, del propio interior del ser humano.

Hay un libro más fiel y más sabio; más fiel y más sabio que la Biblia, más fiel y más sabio que la Iglesia, más fiel y más sabio que los Santos Padres. Es el único libro

16 En medio de la hegemonía de autores liberales que hicieron suya la redacción de los manuales de historia nacional, Leonardo Moscoso constituye una excepción con su obra: *Lecciones elementales de la historia general de la República del Ecuador*, escrita en clave conservadora. Naturalmente, los textos históricos de los HH.CC. también participan de esta vertiente, aunque en general se muestran muy asépticos en la emisión de juicios de valor.

que Dios ha escrito, no por obra e inspiración de nadie, sino por inspiración y obra de sí mismo: es el gran libro de la Naturaleza. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes de la gravitación universal, para descubrir las leyes de la Química, de la Óptica, de la Acústica, del mundo físico en general. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes del mundo moral. Por él se sabe que en el hombre se halla refundida esa misma naturaleza, cuyas leyes resume y condensa (Pons, 1907, p. 13).

En el espíritu del recién inaugurado positivismo ecuatoriano, Pons equipara los fenómenos físicos de la naturaleza con las leyes humanas de la moral; se trata a las claras de un monismo epistemológico por cuyo medio se buscaba tender un puente directo entre las Ciencias Naturales y las Sociales, a partir del único método omniabarcador y omnicompreensivo. También recoge una concepción metafísica de la moral, muy a tono con los lineamientos del 'espiritualismo ecléctico y krausista' que, de acuerdo con Roig, se hallaba ya instalado en el Ecuador, de la mano sobre todo de José Peralta, ministro de Educación del régimen liberal, para quien: "el hombre descubre en sí mismo las leyes morales, como descubre las lógicas" (Roig, 2013, p. 99). En suma, estas doctrinas señalaban un cambio de coordenadas en la concepción antropológica del educando: inspirado en Rousseau, Pestalozzi veía en el niño a alguien bueno por naturaleza; la educación, en consecuencia, debía permitir el florecimiento de sus virtudes innatas y naturales¹⁷, de una moral, en este caso laica, que se encontraba en su interior, y que era necesario hacer germinar.

En pleno momento coyuntural de luchas políticas e ideológicas, las contradicciones entre los bandos conservadores y liberales se exacerbaban al máximo. Los primeros tachaban a estos de extremistas y jacobinos, mientras que los segundos llamaban a aquellos ultramontanos y oscurantistas, opuestos a todo progreso. Pero la verdad es que ni los conservadores eran completamente refractarios a los cambios finiseculares; ni los liberales sostenían una posición absoluta de irreligión, pues "no se conoce de ningún pensador ecuatoriano que haya fundamentado los principios del laicismo en el ateísmo, como no existen liberales ateos sino solamente anticlericales" (Villamarín, 2011, p. 21).

García Moreno, máxima figura del conservadurismo ecuatoriano, fue a la vez uno de los principales artífices de la modernización del Ecuador, manteniéndose en estrecho apego y alianza con la Iglesia Católica. Para la realización

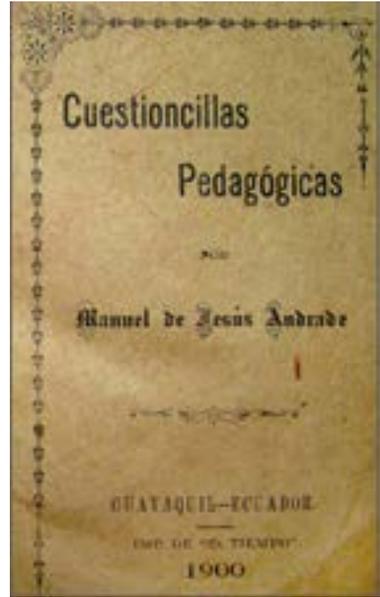
17 Con todo, Pestalozzi era menos optimista que Rousseau, pues pensaba que en los fueros internos del ser humano también existen impulsos negativos. La educación, antes que correctiva, debería abonar las bondades del espíritu humano, para hacerlas aflorar sobre cualquier otro impulso.

de su proyecto social, no obstante, sometió a cruenta represión a aquellos que se desviaban de los causes de lo que él, entendía por orden y bien.

Los sistemas de Pestalozzi y Fröebel

La primera misión pedagógica extranjera, de origen norteamericano, tuvo un éxito poco menos que modesto dada la inadaptación mutua entre los profesores protestantes y una sociedad católica recientemente sacudida por los rápidos cambios que el liberalismo trajo consigo. Así las cosas, el Gobierno resolvió probar con profesores colombianos y españoles, más cercanos y afines a nuestro medio en lo religioso, lingüístico y cultural. Manuel de Jesús Andrade y el catalán Fernando Pons fueron dos insignes representantes de la misión colombiana y española, respectivamente. En nuestro país, ambos publicaron obras sobre pedagogía y didáctica (entre otros temas) con las que se formaron las primeras generaciones de docentes laicos en el Ecuador. En 1900 Andrade, dio a la imprenta su libro *Cuestioncillas Pedagógicas*. Lo propio hizo Pons en 1913, con su obra: *Metodología General*. Los dos autores portaban consigo un bagaje pedagógico pestalozziano (aunque no de manera exclusiva).

Hemos apuntado ya que las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron previamente conocidas y aún practicadas en nuestro país. Don Simón Rodríguez aplicó los sistemas de Pestalozzi y Fröebel en el colegio San Vicente de Latacunga. De igual modo, ya desde finales del siglo XIX, Daniel Enrique Proaño puso en práctica el sistema pestalozziano en el colegio de la Santa Infancia, bajo su dirección. En todo caso, el impacto de la doctrina pedagógica pestalozziana no fue mayor en nuestro medio. De ahí que en un informe de 1903, el Director de Estudios de Imbabura eleva a las autoridades centrales la siguiente información sobre los maestros de su provincia: “Nada saben ellos de observaciones proficuas en resultado para la enseñanza, nada de nuevos procedimientos, nada de nuevas formas de educación, y muchos ignoran hasta la existencia de Pestalozzi” (Informe Ministerial, 7 de junio de 1903. p. 101). Pero esta situación no se restringía tan solo a la Provincia de los Lagos, ya que como



Portada del libro de Manuel de Jesús Andrade

manifestaba el Ministro de Educación, José Peralta, en su informe al Congreso Nacional de 1900: “en las escuelas del Ecuador no se conocen siquiera los métodos intuitivos” (Informe Ministerial, 1903, p. 8).

El método intuitivo, propio del sistema pestalozziano, parte de un proceso inductivo en la dinámica de aprendizaje, el que a través de objetos concretos (por lo que también recibe el nombre de método objetivo) estimula la percepción sensorial del niño, para, a partir de ahí, conducirlo a su propio razonamiento. De este modo: “los niños, en la visión de Pestalozzi, se desarrollan de adentro hacia fuera, idea opuesta a la concepción de que la función de la enseñanza es llenarlos de información” (Ferrari; Jamil, 2005, p. 41). Dicho en palabras de Manuel de Jesús Andrade (1900):

Como su nombre lo indica, el método intuitivo es el que se emplea para enseñar la percepción clara (intuición) de las cosas o de lo que se enseña por medio de los sentidos, especialmente por el de la vista que por su perspicacia es el más inteligente. Y como la percepción se hace más clara y más fácil presentando el objeto o su imagen a la vista así se practica siempre que se puede, al método intuitivo se le da también el nombre de objetivo (p. 70).

Pons (1913), lo explica en los siguientes términos:

La intuición vale tanto como conocimiento sensible, esto es, conocimiento adquirido por el concurso directo de los sentidos [...] Si la enseñanza ha de ser viva, real, interesante, educativa, experimental y práctica, es preciso que sea intuitiva [...] mediante ella los niños aprenden a observar, a comparar, a establecer analogías y diferencias: en que mediante esto se provoca el desarrollo de las fuerzas superiores de la inteligencia (p. 87).

Para aplicar el método inductivo u objetivo, la pedagogía pestalozziana se apoyaba en las Lecciones de Cosas, consistentes en el uso de objetos externos (piedras, plantas, metales, telas, etc.) que generan aprendizajes sensoriales y experienciales (diríamos hoy, enactivos) que el niño, por medio de su sensación y vivencia, incorpora tanto a su mente como a la formación de su personalidad y valores. Pons, apunta que las lecciones de cosas no son sino una aplicación directa de la enseñanza intuitiva, “y consisten en lecciones dadas en presencia de hechos o fenómenos, objetos o cosas, con el fin de cultivar e ilustrar el espíritu de los discípulos, es decir, con el fin de suministrar toda la enseñanza escolar”. (Pons, 1913, p. 90). En este sentido, el pedagogo catalán trasciende el

concepto de cosas más allá de los objetos materiales, pues también nos habla de hechos o fenómenos de los cuales se podrían extraer lecciones.

Como ejemplos en Lecciones de Cosas, Pons apunta que un día tempestuoso podría servir para darse una explicación sobre el trueno, sobre el rayo y sobre la lluvia. O en un día en que los niños se mostraren conmovidos por haber presenciado la conducción de un criminal a la cárcel, convendría darles una lección sobre moral. Y en cuanto a un ejemplo más ‘cósico’, material, Manuel de Jesús Andrade (1900), refiere:

El objeto materia de la lección [por ejemplo una silleta], presentándolo a la vista, lo hará descomponer en sus partes, llamarlas por sus nombres, expresar el uso o utilidad de cada parte, [el nombre que se da al fabricante o manufacturero, etc., etc., hasta agotar todo lo concerniente al objeto, por propia observación del todo y de sus partes] Cuando crea agotado lo anterior, les hablará sobre las cosas que hayan visto en el camino para la ciudad o el campo, de los edificios, talleres, oficinas, etc. del lugar. Al describir un objeto les enseñará la forma, cantidad, tamaño, posición relativa, composición, color, sonido y demás propiedades que tenga y sirvan para caracterizarlo (p. 40- 41).

Así pues, además del uso de materiales objetivos en el aula, las salidas de campo fueron siempre una ocasión muy propicia para poner en práctica las lecciones de cosas. Uno de los rasgos más destacables de esta teoría y praxis pedagógica, fue que se interpeló el valor educativo del memorismo libresco, que fuera tan característico tanto a la educación colonial como al sistema lancasteriano, y del que tampoco escapó el sistema simultáneo (devenido mixto en el Ecuador). Por eso, otra característica de los maestros de esta generación –seguidores de Pestalozzi– fue su preferencia por las lecciones orales, en el empeño por liberarse de las ataduras que les imponía el libro de texto¹⁸.

Esta vez, se proponía despertar la inteligencia de los niños mediante el uso del diálogo, de los sentidos, del razonamiento lógico y la vivencia experiencial. También se llamaba la atención sobre la necesidad de impartir conocimientos prácticos, útiles para la vida y la acción. En el mismo informe de 1900 que hemos recogido líneas atrás, el Ministro Peralta reclamaba reformas en esta dirección:

Las naciones adelantadas, con justicia, han desechado la instrucción meramente intelectual y especulativa y han fundado todo su engrandecimiento y prosperidad

18 Mayor desarrollo del tema, en: Brito, J.C. (2016), “El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el periodo de transición liberal”. Revista Oralidad-es N° 3.

en la filosofía positiva, en las ciencias experimentales y de aplicación inmediata, en fin, en los conocimientos útiles y prácticos (Informe Ministerial, 1903. p. 2).

Se menciona, pues, la necesidad de aclimatar la filosofía positivista a nuestro medio. En este sentido, Roig (2013), apunta que Fernando Pons junto con Belisario Quevedo fueron los pioneros en difundir y defender la doctrina positivista desde sus trabajos. Quevedo operó en un campo más puramente filosófico, en tanto que Pons llevó el sistema comptiano a la escuela y a los Institutos Normales, en lo que pasó a llamarse Normalismo o Positivismo Pedagógico.

Un interesante informe de Adonías Bravo, director de la Escuela Fiscal de Niños de Tulcán, nos da cuenta de la práctica efectiva en un centro escolar de los modelos educativos que se venían aplicando en el Ecuador desde el arribo de los Hermanos Cristianos, pues la instrucción directa del maestro –iniciada con el método simultáneo– convivía junto a las estrategias propias del método intuitivo. Leemos:

Para el trabajo con los niños se emplea el ‘sistema simultáneo’, o modo, como lo llaman algunos pedagogos, que consiste en enseñar directamente por el maestro a varios niños a un mismo tiempo, por medio de conversaciones sencillas y amenas, empleando la forma y los procedimientos adecuados al estado de los educandos y a la naturaleza de cada materia. Teniendo en cuenta este último principio, para la transmisión de los conocimientos se hace uso de los métodos inductivos y deductivos, analítico y sintético, en los cuales están incluidos todos los procedimientos y todas las formas de enseñanza, alcanzados hasta el día de hoy por los adelantos de la Pedagogía moderna [...] Sin descuidar un instante el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre, punto capital de una buena dirección, ‘la enseñanza se da en la Escuela oralmente’, en lo posible, ‘intuitiva’ y de modo netamente práctico, siguiendo en toda materia el principio pedagógico de ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido, de la práctica a la teoría, de lo empírico a lo racional, de la idea a la palabra [...] La enseñanza de lectura y escritura combinadas se da por medio de sonidos y silabeo, infundiendo en la mente de los niños los sonidos antes que los signos, las ideas antes que las palabras (Informe Ministerial, 1906. pp. 30- 31).

En cuanto a la influencia de la pedagogía froebeliana en el Ecuador, es probable que su famosa y cándida institución, el Kindergarten, haya sido ensayada como experiencia pionera por don Simón Rodríguez, pues “la tradición nos asegura que hasta fundó un jardín de infantes, estableciéndose en el Colegio de San Vicente la enseñanza parvularia, la escolar y la secundaria, en camino hacia la superior” (Guevara, 1965, p. 99). Sea como fuere, sabemos

a ciencia cierta que la primera fundación del Jardín de Infantes –sostenida en el tiempo y de amplia difusión posterior– fue obra del franciscano Luis Vicente Torres, quien en su texto de 1908, Manual del kindergarten, señala al año de 1901 como el de su implantación en el Ecuador. Tan exitosa resultó su experiencia que la institución se hizo merecedora del beneplácito y la evaluación positiva del Gobierno: “El ‘Jardín de Infantes’, plantel primario que funciona conforme a los mejores métodos pedagógicos, es digno de recomendación. El director y fundador de ese establecimiento, Luis Vicente Torres, merece, por su constancia y entusiasmo, una mención especial” (Informe Ministerial, 1905. p. 59).

La educación indígena desde los tiempos del liberalismo

Desde temprano, la incorporación del indígena al conjunto de la nación se asumió como un problema de orden ‘civilizatorio’, y la escuela se perfiló como uno de los medios para viabilizar su solución. En este sentido, ya en 1871 el gobierno conservador de García Moreno creó la Primera Escuela Normal para maestros indígenas, lamentablemente de corta vida y escaso impacto. En tiempos del liberalismo se tomó una medida similar, una vez que en agosto de 1895 un decreto especial disponía la apertura de escuelas especiales para la educación indígena, cuestión sobre la que se volvió a insistir en 1912, al crearse una sección especial al efecto en el Instituto Normal de Varones de Quito. En pro de la mayor difusión territorial de escuelas indígenas, en 1906 se instituyeron las llamadas Escuelas Prediales, que debían funcionar en las haciendas donde los propietarios pudiesen reunir veinte o más niños de entre sus jornaleros y dependientes. Ossenbach (1996), no obstante, repara en una gran paradoja esta medida:

Lo más significativo y contradictorio del liberalismo, sin embargo, fue la vinculación de la enseñanza del indígena a la institución del concertaje, ya que se asignó a los propietarios de las haciendas el deber de velar por la asistencia de los niños indígenas a las escuelas, y en caso de no existir una escuela cercana, el patrón debía establecerla gratuitamente en su propiedad (p. 79- 80).

Aunque los artífices del liberalismo buscaron implantar un modelo de estado centralista, lo cierto es que dificultades de orden material y administrativo terminaron por conceder un importante espacio a un sistema descentralizado y de decisiones a nivel local, pues como refiere Terán (2015), las municipalidades asumieron un importante papel en el sostenimiento del sistema educativo. Pero en el caso de las Escuelas Prediales las cosas fueron todavía más allá, pues el Estado delegó a manos de los hacendados la educación de los niños indígenas, aunque sometidos a la supervisión de los directores de

estudios de las provincias. En suma, ni Estado ni municipalidades; el concertaje, sistema precarista de sujeción de los indígenas a los señores de la tierra¹⁹, fue la institución en cuyas manos se encargó el funcionamiento de las Escuelas Prediales. Las relaciones caciquiles y clientelares características del sistema hacendatario llevaron a la contratación de maestros funcionales a los intereses de los propietarios, con escasa o nula formación. De ahí que su labor se asemejase más a la del capataz que a la del maestro; Alfredo Boda, crítico de estas escuelas, lo retrataba en forma muy patente en una obra de su autoría en 1934:

Si la preparación del maestro predial es nula, nula será su labor. Su presentación en la clase inspira desconfianza y miedo en los alumnos: vestido en traje de montar, con su foete a la mano, sañudo y fierro, autoritario y despótico, todo delata en él, al amo sirviente y no, al maestro. Su voz cavernosa y destemplada, buena para infundir ardor en la cosecha o para arrear una partida de ganado, inspira en los alumnos tímidos un temor como truenos retumbantes (p. 9).

En todo caso, las Escuelas Prediales fueron muy escasas²⁰, y lo común era que la mayor parte de niños indígenas no recibiesen escolaridad alguna.

Dentro del movimiento del normalismo para la formación docente, por iniciativa del profesor Reinaldo Murgueytio, en 1937 se fundó la Escuela Normal Rural de Uyumbicho para la preparación de maestros indígenas. Murgueytio se inspiró en el modelo de la Escuela Normal Warisata de Bolivia, y fue el primero en preparar textos bilingües para la escuela rural, entre los que destaca la recordada revista *Yachay Huasi*. La práctica de los estudiantes y la cercanía con la tierra fueron muy importantes dentro del modelo pedagógico del Normal de Uyumbicho, pues:

Cada estudiante tenía que cultivar un lote de 1000 metros cuadrados de tierra, cuyo producto le ayudaba a subsistir. El modelo de escuela que se trató de

19 Relata un texto escolar de historia de 1929: "Para asegurar la permanencia del indio, se le adelantaba dinero, que jamás alcanzaba a pagarlo, de tal modo que la deuda se transmitía de padres a hijos. Así nació el Concertaje" (Uzcátegui, 1929, p. 116). Por medio de esta institución –originada en una Cédula Real de 1601– los indígenas quedan irremediabilmente atados a las haciendas por diversos mecanismos; entre ellos estaban los llamados «suplidos», esto es, adelantos de dinero que nunca se lograban saldar sino que, al contrario, iban acumulándose en permanencia. Además, los víveres por lo general se expedían –y fiaban– en las «tiendas de raya» de las haciendas, a precios inflados. Las deudas que un concierto contraía con el patrón eran heredadas por sus hijos, quienes quedaban obligados a saldarlas, y por tanto, a permanecer en el servicio de la hacienda de manera indefinida.

20 Ossenbach, (1996, p. 81- 82) apunta que en 1928 se registraban 83 Escuelas Prediales; en 1931 eran 76; en 1933 apenas 65; y en 1935 eran 69.

implantar era la “escuela granja”, donde los niños también disponían de pequeños terrenos y hacían con el maestro prácticas de cultivos y experimentos agrícolas (Abram, 1992, p. 56).

Para Murgueytio la reivindicación social del indígena pasaba, sí, por la educación, pero no solo, pues a la par tendría que efectuarse una reforma agraria que restituyese la propiedad de la tierra a quienes la trabajaban. En este sentido, su visión trascendía la de aquel determinismo pedagógico que identificamos en los primeros ilustrados quiteños, en las postrimerías del período colonial.

Las misiones pedagógicas alemanas y la pedagogía Herbartiana

La experiencia con las misiones pedagógicas colombiana y española fue más positiva en comparación con la misión norteamericana. Su aporte intelectual, metodológico, editorial y su propia acción práctica ayudaron a la difusión de la enseñanza intuitiva y a la instauración del laicismo en el Ecuador. Sin embargo, ambas adolecían de un punto débil en lo que atañe a la organización de un sistema educativo estructurado y reglado. De acuerdo con la autorizada opinión de Espinosa Tamayo (1914), el normalismo anterior a 1914:

No ha sido sino un simulacro de lo que debían ser en realidad. La misma falta de plan de estudios, de programas, de horarios y de reglamentación interna que en las demás escuelas públicas, además de muchas otras deficiencias que sería largo enumerar, el caso es que de esos establecimientos apenas ha salido un centenar escaso de profesores normalistas (p. 116).

El hecho que después de trece años de funcionamiento los normales no hayan graduado más que a un centenar de maestros, demuestra a las claras que su impacto fue bastante modesto. De cara a esa realidad, en 1914 el Ministro de Educación, Luis Napoleón Dillón, resolvió contratar a pedagogos alemanes para hacerse cargo de estos institutos de formación docente. Tras las negociaciones respectivas que fueron celebradas en Hamburgo, en el mismo año de 1914 se trasladó al Ecuador el grupo de profesores normalistas encabezados por Augusto Rubbel, a quien seguían cinco colaboradores más: Walter Himmelmann, Otto Scharnow, Franz Warzawa, Elena Sohler y Eleonora Neuman. Más allá de las diferencias culturales (en un inicio también lingüísticas), entre el profesorado alemán y el alumnado ecuatoriano se llegó a establecer una muy buena relación.

Las esperanzas depositadas en los pedagogos alemanes respecto a la organización del sistema educativo no resultaron vanas, pues puntualmente se

encargaron de elaborar programas, planes de trabajo, horarios y materiales didácticos. Otro tanto se verificó a nivel organizativo dentro del aula:

Del desorden y la falta de método en la lección se pasó a una lección organizada científicamente, a una lección modelo que impedía la improvisación en la clase, que obligaba al maestro a preocuparse por organizar un plan racional y sugestivo de trabajo para los alumnos (Gómez, 1993, p. 68).

Esta forma de hacer docencia respondía a la aplicación del modelo fundamentalmente herbartiano con el que trabajaron los profesores alemanes²¹. No es que las ideas pedagógicas herbartianas llegaran por primera vez al país con esta misión, ya que los educadores precedentes –a quienes se ha hecho mención– las conocían y en cierta medida las practicaban. Pero esta vez, Herbart y sus doctrinas ocuparon la centralidad de la enseñanza, produciéndose como consecuencia encuentros y desencuentros con los maestros que habían adherido preferentemente a Pestalozzi.

Además de la organización bien estructurada del sistema educativo, otros aportes de los pedagogos alemanes fueron: la mayor divulgación de la filosofía de la educación herbartiana y como derivación directa de ella, el uso de la psicología aplicada en la enseñanza; recuérdese que Herbart fue pionero en este campo a través de su filosofía del funcionamiento de la mente. De manera aplicada, también se llegaron a practicar la metodología general y las metodologías especiales a cada disciplina. Por otra parte y como punto muy destacado, se puso énfasis especial a la práctica de los estudiantes a través de las escuelas anexas a los institutos normales. En el normal de señoritas Manuela Cañizares, además de la escuela, también se implantó un kindergarten, con lo cual la pionera iniciativa de Luis Vicente Torres encontró continuidad.

Aunque desde 1914 el grupo de maestros liderados por Rubbel ya inició la aplicación del sistema herbartiano en los institutos normales, su presentación oficial en el país tuvo lugar durante la Primera Conferencia Pedagógica Nacional de 1916, evento en el que, además de dar a conocer la nueva propuesta pedagógica al profesorado nacional, también se presentó el Reglamento de Régimen Escolar, así como los planes de estudio para las distintas clases de escuelas primarias, los que previamente habían sido ensayados en los institutos normales. Sin tardanza, el gobierno oficializó el reglamento y el nuevo plan de estudios para las escuelas de todo el territorio nacional.

Ahora bien, si por un lado las misiones pedagógicas previas habían allanado el camino a las alemanas, por otro lado, la semilla dejada por aquellas

21 La lección herbartiana clásica estaba compuesta de cinco pasos formales: Introducción; Objeto; Presentación; Desarrollo y finalmente, Resumen y Aplicación.

supuso también una resistencia al proyecto de la pedagogía herbartiana, allá en los puntos donde esta friccionaba con el modelo intuitivo pestalozziano, para ese entonces ya ampliamente apropiado e identificado con la actividad de los primeros normalistas ecuatorianos.

Los maestros ecuatorianos presentaron desde el inicio resistencias a la reforma educativa en tanto la Misión Alemana puso en cuestión ciertas premisas básicas del ideario docente, que desdibujan el estatuto público por ellos adquirido y su influencia sobre la enseñanza primaria, aspectos ambos vinculados a la experiencia derivada del ejercicio de la enseñanza intuitiva (Terán, 2015, p. 232).

Así pues, más allá de los puntos de encuentro entre Herbart y la enseñanza intuitiva, también existieron algunas divergencias, las que se hicieron manifiestas con la presencia de la misión alemana. En este sentido, el rol central del maestro en tanto y en cuanto guía principal del proceso de enseñanza fue puesto en cuestión por Rubbel durante la conferencia de 1916, responsabilidad que él asignaba a la familia –por encima del Estado y los preceptores– en el proceso educativo de los niños. A más de ello, Terán también menciona que otros puntos de desencuentro fueron la inclusión tardía en el currículo (en el 5 y 3 grado respectivamente) de materias importantes como Geografía y Lugar Natal, lo que no se convenía con el precepto de la enseñanza intuitiva de integrar distintos aprendizajes desde los primeros niveles, a través de las lecciones de cosas. Otro desacuerdo tuvo que ver con el desplazamiento de la intuición por el de la reflexión y la abstracción conceptual, tendientes a favorecer una enseñanza más disciplinar y formal de las asignaturas. Todos estos cambios vinieron a subvertir los saberes y las prácticas de los maestros intuitivos, cuya preparación, a diferencia del docente formal y disciplinar herbartiano, se caracterizaba por un enfoque más bien generalista.

De todas formas, la enseñanza intuitiva (que tuvo un importante eco en las páginas de la revista *El Magisterio Ecuatoriano* fundada en 1917) convivió con el modelo herbartiano practicado por los normalistas alemanes, quienes poco a poco fueron forjándose un nombre y ganando un sitio de prestigio en el sistema educativo ecuatoriano.

Los mismos normalistas, establecen diferentes grupos de preceptores, clasificándolos con relación a la época en que hicieron sus estudios y alcanzaron el título correspondiente.

Es claro que el factor fundamental que ha producido semejantes diferencias, se refiere a la composición del personal docente que actuó en cada una de las épocas que se tiene por características.

La organización actual, sistemática y con mucho de científica, arranca en 1914, año en que empezó a trabajar la misión alemana pedida por el entonces Ministro de Instrucción Pública, señor Luis N. Dillon (Informe Ministerial, 1922 p. 58).

Gómez (1993), refiere que para discutir las Reformas al Plan de Estudio de las Escuelas Elementales y Medias, en 1922 se reunió en Guayaquil la Segunda Conferencia Pedagógica Nacional, evento al que fueron invitados a participar los mejores egresados del Normal Juan Montalvo. Esta participación refleja la apropiación del modelo herbartiano por parte de los maestros ecuatorianos, graduados con los pedagogos alemanes. Sin embargo, poco a poco se fueron escuchando voces de autocrítica respecto de la extrema rigidez formal del modelo de Herbart, y proponiendo reformas que tomaban en cuenta otros avances pedagógicos más recientes. Estas cuestiones fueron pertinentemente observadas por la II Misión Pedagógica Alemana²², la que llegó al país en 1922.

Ciertamente que la aplicación del método herbartiano tuvo un corto rango de aplicación en el país, limitándose a sectores urbanos y mejor atendidos por la actividad de los profesores normalistas. En la gran mayoría del territorio nacional los maestros permanecían ajenos a las reformas; la enseñanza memorística, libresca y de duro control disciplinario que eran las normas en la mayoría de escuelas y colegios. A todo esto, la falta de recursos imponía una sólida barrera al avance de las reformas, toda vez que los maestros padecían de urgentes necesidades materiales que la administración central no atendía como es debido.

Es, entonces, cuando ocurre una de las más contradictorias aventuras que han podido ocurrir con el maestro de la escuela ecuatoriana; pues, mientras se expande por todo el país una minoría reformista, predicando las teorías y el método de Juan Federico Herbart, se encuentra con que una terrible racha de abandono y miseria, desmoraliza y deprime las filas del magisterio. Provincia hay en donde no se paga “un año completo de sueldos”. Manuel J. Calle escribe, por esta época, un artículo conmovedor: “los maestros son –decía–, en estos tristes momentos, los representantes del hambre nacional”. Por cierto, el profesorado de la enseñanza secundaria y universitaria tampoco andaba, por el mismo tiempo, en condiciones muy envidiables. (Reyes, 1931, p. 276).

En este período de la historia nacional, llamado liberalismo plutocrático, se produjeron las condiciones internas y externas que desembocaron en la gran

22 Estuvo compuesta por 14 integrantes: Margarita Koschel, Isabel Arndt, Margarita Loest, Susana Stapf, Ruth Dod, Hugo Harbrecht, Luis Ruhl, Juan Hertrich, Pablo Huras, Francismo Koeper, German Muller, Francisco Gebharth, Oswaldo Peisker y Juan Pavel.

crisis económica que golpeó duramente al país, en la década de los veinte²³. De ahí en más –afirma Reyes– las disensiones políticas que habían orbitado alrededor del tema religioso cambiaron de eje; la cuestión económica y social pasó a ocupar la centralidad del debate político, superándose la vieja disputa clericalismo versus laicismo.

La Escuela Nueva o Escuela Activa

La meticulosa organización del sistema educativo ecuatoriano que corrió por cuenta de la primera Misión Pedagógica Alemana, elogiada por una parte, a la larga no escapó a las críticas que señalaban la extrema rigidez del modelo herbartiano, pues de cierto modo maniataba la espontaneidad y la libertad del maestro. Esa misma rigidez también se hacía manifiesta en el formalismo y el fuerte énfasis disciplinar que se imprimió en la educación, lo cual desembocaba en un intelectualismo a menudo estéril y poco práctico a las condiciones del país. Estas pertinentes críticas encontraron eco entre los miembros de la Segunda Misión Pedagógica Alemana que, adhiriéndose a una posición de corte más bien neoherbartiano, mostraron una actitud abierta hacia la influencia de otras pedagogías por entonces de vanguardia. Se amplificaban así en nuestro país los ecos del movimiento internacional de la llamada Escuela Nueva.

Y si decimos que dichos ecos se amplificaban, es porque las primeras voces que anunciaron la llegada de la Escuela Nueva la dieron varios maestros ecuatorianos sedientos de reformas. Sonia Fernández (2013) identifica los primeros orígenes del movimiento en la vanguardia intelectual del magisterio ecuatoriano de la época, representada por los nombres de Emilio Uzcátegui, Leonidas García, Leopoldo N. Chávez, Abelardo Flores, César Silva, Luis R. Bravo, Manuel Utreras, César Mora, Fernando Chávez, Ernesto Guevara, Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Abad. La Escuela Nueva fue en realidad un

23 La gran guerra mundial produjo la retracción de las exportaciones tradicionales del Ecuador, productos de cuyo consumo podían prescindir las grandes potencias en situación de conflicto (i.e. cacao, sombreros de paja toquilla). Al mismo tiempo, con el fin de evitar que el oro ecuatoriano fugase hacia las naciones beligerantes, el Gobierno decretó la llamada «Ley moratoria» que impedía la convertibilidad de la moneda (cambiarla contra oro). Si bien la medida tenía carácter emergente y temporal, con el fin de la guerra no vino el fin de la Ley moratoria, que siguió vigente en el país. La banca privada (no existía por entonces el Banco Central) inició una enorme emisión de dinero inorgánico, cuya consecuencia fue la devaluación del sucre, o lo que da igual, una galopante inflación. La tensión social subió de tono hasta la triste jornada del 15 de noviembre de 1922, en que la multitud de obreros y campesinos que protestaban en Guayaquil fue dispersada a balazos por el ejército, dejando como resultado cientos de muertos y heridos en las calles y la ría del Puerto Principal. El período plutocrático concluyó en 1925, con la llamada «Revolución Juliana».

variopinto movimiento internacional que reunió ideas y corrientes pedagógicas de distintas geografías y de distinto signo, pluralidad en la que sin embargo, encontramos algunos puntos en común. El paidocentrismo es uno de ellos, es decir, el énfasis puesto en el niño como sujeto y constructor de su educación, más bien que agente pasivo, mero receptor de las enseñanzas del maestro. La actividad y la enseñanza vital es otro rasgo en común al movimiento; el trabajo del niño se colocó en un sitio central, cuestión que también portaba consigo una buena dosis de ADN utilitarista, pues varios fueron los llamados a instaurar una educación práctica, útil al desarrollo industrial, agrícola y comercial. Además del aula, las propuestas de actividad y trabajo encontraron espacio en los talleres, la labranza del campo y espacios al aire libre. Asimismo, la psicología aplicada a la educación –Piaget a la cabeza– se consideró como una de las principales aliadas del maestro.

Fernández resalta que otras aliadas fueron la medicina, el higienismo y la actividad física, las que vinieron muy a tono con las intervenciones del Estado por la mejora y regeneración de la población ecuatoriana. Al mismo tiempo, en virtud de las dinámicas económicas y políticas del período, el país era escenario de la emergencia de grupos sociales como las clases medias y obreras, espacio en el que muchos maestros asumieron conciencia proletaria y se mantuvieron cercanos a los movimientos socialistas; una de las fuentes de su creciente preocupación por la llamada cuestión social.

Pues bien, en aplicación de algunos de los modelos escolanovistas, al poco tiempo del arribo de la nueva Misión Alemana ya se visó implantar la llamada Escuelas del Trabajo popularizada por el alemán Georg Kerschensteiner, en cuya propuesta los libros y los cuadernos eran reemplazados por los talleres de manualidades, los laboratorios o los sembríos, pues se trata de aprender haciendo antes que memorizando. Los primeros indicios de esta reforma los encontramos en el Informe Ministerial de 1923, en el que ya se anunciaba la pronta práctica de la Escuela del Trabajo, a ser implantada por los 14 nuevos normalistas alemanes.

Han trabajado con entusiasmo e interés, nos han traído, en vivo, las nuevas teorías que en Europa predominan después de la gran guerra, las más modernas orientaciones y doctrinas, con fervor y convencimiento, tratan de implantar, en cuanto fuere posible, los principios proclamados por la escuela del trabajo o escuela de la acción (Informe Ministerial, 1923 p. 48-49).

Este utilitarismo se avenía muy bien con la pedagogía pragmática de John Dewey, que contribuyó a superar el intelectualismo herbartiano, pero por otro, podría resultar meramente útil a la maquinaria productiva, en caso de llegar a descuidar otros fines y valores de la educación. Esta cuestión fue observada y

criticada por varios maestros cercanos a los movimientos sociales y al naciente socialismo ecuatoriano.

Un sitio central en el movimiento la ocuparon las ideas pedagógicas del belga Ovide Decroly, con los centros de interés la eficiencia del proceso educativo se colocó en el respeto por las necesidades, aspiraciones e intereses de los niños. Asimismo, con la idea de globalización ganó protagonismo la consideración de que el pensamiento del niño no es analítico sino sintético, esto es, el niño percibe el todo completo y no las partes. La aplicación de estas ideas encontró espacio, por ejemplo, en el método de lectura ideo-visual, el que vino en reemplazo del viejo y tradicional silabeo. Teodoro Alvarado Olea, Ministro de Educación en 1938, nos da cuenta de este hecho:

Desde años anteriores en un gran número de escuelas en cada provincia se ha iniciado la práctica de métodos nuevos. La práctica de los Centros de Interés en los primeros grados de las escuelas y de la Globalización de la enseñanza, en los últimos, está generalizándose. No se trata ya del simple ensayo o experimento, sino de un método de trabajo escogido por los maestros más destacados, convencidos de sus efectivos éxitos. [...] Hasta hace poco, el cambio de los métodos de Lectura y Escritura constituyó motivo de cierta novedad. En este momento, puede afirmarse que una considerable cantidad de maestros en la República ha conseguido el aprovechamiento de métodos tan avanzados como el ideo-visual, con apreciables resultados (Informe Ministerial, 1938, p. 22).

La adhesión oficial del magisterio ecuatoriano al movimiento de la Escuela Nueva tuvo lugar en el mes de mayo de 1930, durante el Congreso de Educación Primaria y Normal, celebrado en la ciudad de Quito. Uno de los protagonistas centrales del evento fue el famoso pedagogo suizo Adolphe Ferrière, quien como fundador en 1899 de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (sustituida por el Bureau International de l'Éducation, en 1925) figuraba entre las cabezas del movimiento a nivel mundial. Las conferencias dictadas en el Congreso versaron sobre los siguientes temas:

Las Instituciones Pedagógicas Internacionales de Ginebra, la Psicología Genética, la Ley del progreso y la herencia, los tipos psicológicos, los Centros de Interés, la preparación de los profesores, la Educación Nueva (con película ilustrativa) y la formación del carácter. Esta última fue dedicada a los alumnos de los Institutos Normales (Informe Ministerial, 1930, p. 47).

El acento en los factores biológicos y psicológicos en el desarrollo educativo de los niños es evidente, lo mismo que el empleo del método decroliano. Fernández (2013), destaca que el psicologismo y el biologismo de la etapa

también hacían parte de los dispositivos que control social activados por las instancias estatales. La centralidad que por primera vez se colocaba en el niño, en principio loable, también tuvo una importante deriva hacia el control de la niñez y su ‘normalización’; de ahí que –entre otras cosas– se implantaron programas para atender a los niños ‘anormales’; aquellos que por sus condiciones de salud o conducta escapaban a los criterios establecidos de normalidad.

Pero más allá de lo hasta ahora expuesto, amplios fueron los esfuerzos por adaptar las diferentes propuestas de la Escuela Nueva en el Ecuador, al menos así nos lo permite vislumbrar el reporte que, sobre el Ecuador, recoge el Diccionario de Pedagogía de 1936, compuesto en Barcelona por Sánchez et al.

En la actualidad, una falange de educadores jóvenes trabaja en la implantación y adaptación de los nuevos métodos: trabajo por equipos, según Cousinet, centros de interés de Decroly, laboratorios Dalton Plan, método Winnetka, método de Proyectos, Método Montessori y de la Maisson des Petits. Hay honda preocupación en esta hora, de parte de autoridades y pedagogos, por aplicar y estudiar los principios de grandes maestros y filósofos: Decroly, Claparède, Dewey, Ferrière, Piaget, Bovet, Kerschensteiner, Patri, etc. (p. 970).

Del despliegue de este amplio abanico de propuestas pedagógicas, algunas lograron cristalizar mejor que otras en la práctica escolar en el Ecuador, al menos entre un seguramente no mayoritario grupo de docentes que se entregaron de lleno a su aplicación. De este hecho podemos hallar indicios en la evaluación realizada en 1951 por el recordado maestro Gonzalo Rubio Orbe, sobre el impacto de las reformas que de forma tan entusiasta fueran anunciadas hacía más de dos décadas atrás. Leemos al respecto:

La falta de medios y elementos, la falta de continuidad en la obra, la falta de apoyo y otros factores más determinaron que se abandonaran muchos ensayos, como el Plan Dalton, el Método de Proyectos. En cambio, Decroly, los Centros de Interés, la Globalización, la correlación de materias y otros aspectos más tomaron carta definitiva de naturalización (Rubio, 1951, p. 37).

El temprano protagonismo de la pedagogía decroliana seguramente fue la garantía de su conservación a lo largo del tiempo. Basta ojear las páginas de las revistas pedagógicas ecuatorianas de la época para tener una clara idea del prestigio que Decroly alcanzó en el magisterio ecuatoriano, aceptación que sin embargo no estuvo libre de algunas resistencias. Así, por ejemplo, en un artículo de 1933, Ernesto Guevara critica a un conferencista que calificaba al método del pedagogo belga de “sistema importado” y “sistema exótico a nuestro medio” (p. 218), pues asegura que en tales afirmaciones muchos maestros encontraban “un

apoyo para la ociosidad y un voto de censura para el trabajo”, (p. 218). Concede que el sistema no es aplicable al pie de la letra al medio ecuatoriano, pero afirma que tal pretensión no sería aceptable al mismo Decroly, pues de lo que se trata es de adaptar el modelo a distintos contextos. Muchos maestros, efectivamente, lograron capitalizar experiencias positivas en el medio ecuatoriano con el uso de este sistema.

En fin, directa o indirectamente, la influencia de la Escuela Nueva continúa presente en la formación de los docentes ecuatorianos. Nombres como los de Piaget, Montessori, Dewey, Decroly, etc., son familiares a los profesionales de la



Escuela de niñas y niños. Cuenca-Azuay Ca. 1890-1909
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía, fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

educación en el país hasta nuestros días. Muchos de los modelos pedagógicos del presente son deudores de las ideas de aquellos precursores de la Escuela Nueva, con las debidas adaptaciones que los nuevos paradigmas de la sociedad digital y del conocimiento requieren.

El legado de las misiones alemanas

La formación del carácter de los futuros maestros fue una de las preocupaciones de las distintas misiones pedagógicas, cuestión que traía implícita la modelación de una determinada forma de identidad docente que, en adelante, habrían de asumir los normalistas. Se trata a las claras de la formación de un

tipo de *habitus*, término acuñado por Bourdieu (1992), en referencia al sistema de disposiciones duraderas y transferibles que estructuran las representaciones y las prácticas objetivadas de los sujetos sociales. Entre otras cosas, el *habitus* suscita una especie de personalidad común, que es identificable en la forma de ser de los individuos que conforman un determinado grupo.

En el caso de las primeras maestras formadas en los normales de Quito, Ana María Goetschel (2007), estudia como el propio cuerpo y las actitudes de las alumnas fueron sometidas a vigilancia, en el afán de formar maestras ejemplares. Por ejemplo, en sus actitudes corporales, las maestras laicas se mostraron a sí mismas como mujeres modernas, solventes, formales y dotadas de un sello de autoridad. Su vestido –menciona la autora– era traje sastre oscuro, con el pelo recogido en moño o corto, lo cual les daba un aire de seriedad y profesionalismo. Respecto a los profesores alemanes de la Segunda Misión, Gómez (1993), menciona: “el carácter riguroso y la seriedad con que realizaban su trabajo, se combinaba con la elegancia en el vestir”, (p. 85). Con todo, los testimonios recogidos por ambos autores citados, reflejan que si bien los maestros alemanes fueron serios y exigentes, por otra parte se mostraron comprensivos, empáticos y cercanos a sus alumnos. Según Gómez, la Segunda Misión Alemana tuvo mucho que ver con la formación del carácter del profesor ecuatoriano, sobremedida en lo que respecta a la enseñanza de hábitos, costumbres y amor al trabajo.

Bien es verdad que, la identidad docente que acabamos de esbozar responde con mucho a los cánones propios de la época, y que, además, se encontraba inserta dentro de un contexto urbano y al interior de un ambiente de formación intelectual (los normales). Hoy en día, es preciso generar nuevos referentes docentes, que más allá de los símbolos como el vestido o las maneras (sin querer decir que deban descuidarse) tomen como referencia la mística del trabajo, la curiosidad intelectual, el respeto y empatía por los alumnos que nos legaron las primeras generaciones de maestros profesionales del Ecuador. Los retos de hoy son distintos: la necesidad de innovación es mucho más acelerada. La cobertura educativa debe ser universal, sin descuidar la diversidad y la consigna de inclusión para todas y para todos, en pro de la construcción de una escuela comprensiva.

No debemos perder de vista el hecho de que aquí, en este mismo momento, estamos siendo protagonistas, actores y autores de una página histórica en la educación ecuatoriana y todos debemos contribuir a escribir un reglón de ella. Con esta página nos presentaremos y seremos juzgados por las futuras generaciones. En este sentido, es nuestro deber contribuir a la generación de nuevos referentes profesionales, de un renovado *habitus* docente, que se haga reconocible en los destellos de una sociedad innovadora, justa y solidaria, o lo que es lo mismo, de un futuro mejor.

Referencias

- Abram, M. (1992). *El proyecto EIB 1985-1990. Lengua, cultura e identidad*. Quito: Abya-Yala.
- Andrade, M. (1900). *Cuestioncillas Pedagógicas*. Guayaquil: Imprenta de El Tiempo.
- Ayala, E. (1978). *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*. Quito: PUCE.
- Boada, A. (1934). "La escuela predial y la educación del indio". *Educación, revista del Ministerio de Educación Pública*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.
- Brito, J. (2015). *El pueblo palta en la historia. Continuidades, transformaciones y rupturas*. Quito: Abya-Yala.
- Brito, J. (2016). "El uso de libros de texto o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el período de transición liberal". *Revista Oralidad-es*. (No. 3).
- Brito, J. (2018). "Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador". *Revista pueblos indígenas y educación*. (No. 65). Quito: Abya-Yala.
- Chervel, A (1988). "L' Histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche" *Histoire de l'éducation*. (No. 38).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Espinosa, A. (1914), (1986). "El problema de la enseñanza en el Ecuador". *El arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador. Corporación Editora Nacional.
- Fernández, S. (2013), *La construcción moderna de los maestros y la infancia en el Ecuador (1925-1948): "La cuestión social, la "escuela activa" y las nuevas ciencias humanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ferrari, M.; Jamil, C. (2005), *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Garcilaso de la Vega, (1976), (1605). *Comentarios Reales de los Incas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Gómez, J. (1993). *Las Misiones Pedagógicas Alemanas en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- González, F. (1903), (2011). *Historia General de la República del Ecuador*. Quito: Editorial JG.
- González, F. (1906). Primera Carta Pastoral del Ilmo. Sr. González Suárez sobre la Instrucción Laica. Quito: *El Mensajero, órgano de la Asociación de Señoras de la Prensa Católica de Quito*. (No 60).
- Guevara, D. (1965). *Vicente Rocafuerte y la Educación Pública en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Guevara, E. (1933). Algunas anotaciones sobre la adaptación del sistema decroliano. *Antología Pedagógica Ecuatoriana*. Quito: Editorial Universitaria.
- López, R. (2003). *Cuenca, patrimonio mundial*. Cuenca: Monsalve Moreno
- Mead. M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Moscoso, L. (1922). *Lecciones elementales de la historia general de la República del Ecuador*. Quito: Tipografía de la Prensa Católica.
- Murra, J. (1982). *El mundo andino, población, medio ambiente y economía*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ocampo, J. (2011). G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los textos escolares. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal Ecuatoriana (1895-1912). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio Nacional de México/UNED.
- Ossenbach, G. (2008). "La Educación". *Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Madrid: Ediciones UNESCO/Editorial Trotta.
- Paladines, C. (1988). *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Pons, F. (1907). *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*. Quito: El Telégrafo.
- Pons, F. (1913). *Metodología general. Métodos, Formas, Procedimientos y Sistemas de enseñanza*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- Reinoso, G. (2006). *Cañaris e Incas. Tomo I*. Cuenca: Gobierno Provincial del Azuay/Gráficas Hernández.
- Reyes, O. (1931). *Historia de la República. Esquema de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación*. Quito: Imprenta Nacional.
- Reyes, O. (1942). *Breve historia general del Ecuador, Tomo II*. Quito. Talleres Gráficos de Educación.
- RGI (1965), (1571). *Registro General de Indias*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Rodríguez, S. (1988). Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Roig, A. (2013). *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Rubio, G. (1951). Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales. Quito: *Revista Ecuatoriana de Educación*. (No. 14).
- Salomon, F. (2011). *Los señores étnicos de Quito en la época de los incas. La economía política de los señoríos norandinos*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sánchez, L., et al. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)*. Madrid: UNED.
- Uribe, M. (1987). La estratificación social entre los protopasto. *Miscelánea Antropológica Ecuatoriana. Boletín de los Museos del Banco Central del Ecuador*: 6. Quito: Banco Central del Ecuador/Ediciones Abya-Yala
- Uzcátegui, E. (1929). *Historia del Ecuador. Texto para la enseñanza de historia patria*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Uzcátegui, E. (1952). *La obligatoriedad de la educación en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Vargas, J. (1978). *La evangelización en el Ecuador*. Quito: Gráficas Ortega.
- Villamarín, M. (2011). *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano II*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Yon-José. (1873), (1988). Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN: EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE EUGENIO ESPEJO

Enma Polonia Campozaño Aviles

Docente investigadora UNAE

Julio Rodolfo Uyaguay Fernández

Estudiante EB - UNAE

En este artículo nos proponemos profundizar en los escritos de uno de los intelectuales más influyentes en la historia del Ecuador, Eugenio Espejo, quien actuó en cierto modo como un creador de ‘disenso’ en el orden que imperaba en la sociedad colonial en la que él, se desarrolló entre los años 1747 y 1795 en lo que era en aquel entonces la Real Audiencia de Quito (actual República del Ecuador). Consideramos que, hasta cierto punto, fue un creador de disenso en el sentido en que Rancière lo elabora, es decir, Espejo se encuentra colocado como en una contradicción con el orden establecido en el Quito de la colonia de tal manera que ‘irrumpe’ ese orden por medio de sus escritos y al hacerlo consigue ‘cuestionar’ el sentido común, o, de otra manera, cuestionar lo que se da por sentado. Es necesario notar, sin embargo, que en los escritos en los que él hace referencia a la educación, su preocupación no consiste necesariamente en romper las bases del sistema ni de la estructura de poder colonial; sus escritos se limitaron a cuestionar lo que él llama ‘la mala educación’ impartida por los jesuitas. Espejo, todavía estuvo a favor de la sumisión a la iglesia y a las estructuras de poder que operaban en el Quito de la colonia.

Por medio de un análisis de contenido y de discurso de tres escritos claves de Eugenio Espejo nos proponemos en este artículo interpretar el rol que Espejo atribuía a la educación (por ejemplo, la educación como instrumento que forme al individuo en el buen gusto y en un entendimiento apropiado). Este análisis interpretativo parte de tres obras seleccionadas de Espejo: *El Nuevo Luciano de Quito* (1779), *Marco Porcio Catón* (1780) y *La Ciencia Blancardina* (1781). A partir del análisis de estas obras nos proponemos también poner en diálogo el pensamiento educativo de Espejo y el pensamiento educativo del filósofo John Dewey.

Con el fin de elaborar nuestra perspectiva analítica de tal manera que podamos situar el análisis en el agitado debate relacionado con el sentido de la educación, en la primera sección de este documento nos enfocaremos en una revisión de la literatura acerca de las diferentes respuestas a la pregunta ¿qué es educación?

Educación para la ‘Emancipación’

Para analizar este enfoque tomamos como punto de partida las ideas del filósofo francés Jacques Rancière quien nos ayuda a mirar la educación desde una perspectiva de emancipación, pero no en el sentido de ‘dependencia de otro’ que le da Marx o Bourdieu, es decir, conseguir que cierto individuo sea ‘emancipado’ desde fuera, o en otras palabras, por alguien que venga ‘libre’ de estructuras de poder y llegue a ‘liberar’ o a ‘abrir los ojos’ a los que no pueden ver. Por el contrario Jacques Rancière propone herramientas que permiten ver la educación (el sistema escolar y el aula) como un espacio que crea posibilidades de confirmación de igualdad sin dependencia. La emancipación entendida de esta manera implica que el sistema educativo, la escuela, el profesor en el aula, y todos los actores que operan en el proceso educativo, se involucren en condiciones que dejen ver una igualdad de inteligencias.

Desde este punto de vista, la emancipación ocurre en el momento en que el estudiante asume su posición de igual de inteligente que los demás (estudiantes, profesores, autoridades, sociedad, etc.) y se piensa como igual y con capacidad de actuar en el medio en que se desenvuelve. En este sentido, la educación debe verse como una oportunidad para ‘confirmar’ la igualdad (que ya existe) y no, como un fin que el sistema educativo debe alcanzar recién. Al concebirlo como un instrumento que permite que el profesor ayude a emancipar a sus estudiantes, puede por tanto, en cierto momento, tomar una dirección que va en línea con la idea de ‘dependencia’ y por tanto, sería una condición que refuerza la desigualdad y evita que el individuo asuma o se piense como igual (Rancière, 1992, 1998; Simons, Masschelein, & Larrosa, 2011). Biesta (2010), al profundizar en las ideas de Rancière destaca ejemplos que permiten reforzar una visión de la educación que describe a la emancipación como: “algo que la gente se hace a sí mismo” (p. 51), o (auto-emancipación), que se basa en una idea de una voluntad que es transgresora, así, el que se auto-emancipa actúa en base a esa voluntad. El proceso educativo en este sentido es visto como un ‘ejercicio de libertad’ porque el estudiante no depende del profesor, el estudiante para avanzar en el proceso depende solamente del esfuerzo que este hace para usar la inteligencia propia. (Biesta, 2010, p. 54).

Rancière sostiene que lo central para la emancipación es la conciencia que se tiene de la inteligencia. Señala que la emancipación en educación no es algo dado por los eruditos, sino que se da, cuando se pone en contra de estos “cuando uno se enseña a sí mismo”, es decir, cuando los aprendices buscan maneras o formas para aprender auto-educándose por sí mismos, haciendo uso de su inteligencia y su sentido de ‘ser capaces de.’ Una enseñanza basada en emancipación está dirigida solamente al individuo y no, a la sociedad. Por tanto, señala que es necesario incitar a las personas a hacer uso de su inteligencia, lo que significa, verificar “el principio de la igualdad”. (Biesta, 2010, p. 55).

Fines y funciones de la educación

La pregunta sobre los fines y funciones de la educación no es nueva, es una pregunta que ha sido abordada a lo largo de los siglos. Para efectos de este artículo hemos decidido revisar la literatura sobre los fines de la educación que va en la línea con una perspectiva más contemporánea y crítica que se ocupa de cuestionar las concepciones dominantes sobre la educación que reducen la misma a una mera adquisición de un conjunto de competencias. Con este fin el trabajo de Geert Biesta fue inspirador.

Biesta (2010), sostiene que la educación es una práctica que se distingue de otras prácticas (e.g., medicina, leyes) por ser multidimensional, esto es, por que sus propósitos operan alrededor de varios dominios que repercuten en lo que tiene que ver con el contenido, la tradición y la persona. En este sentido, la educación gira alrededor de tres dominios interconectados: cualificación, socialización, y subjetivación.

El primer dominio, cualificación, corresponde a la función de la educación que se ocuparía de transmitir a los individuos las competencias que les permitirán ‘hacer algo’, (aquí ‘hacer’ se aplica en un sentido más general). Que el individuo adquiera estas competencias implica que el individuo tiene el conocimiento, tiene las habilidades y tiene las disposiciones para ‘hacer algo’.

El segundo dominio, socialización, corresponde a la función de la educación que se ocuparía de lo que Biesta llama: ‘iniciar’ a los niños y jóvenes en las prácticas de una sociedad, en otras palabras, en formas de ‘ser’ y en formas de ‘hacer’ cosas en cada práctica social en la que los niños y jóvenes tomarán parte (construcción de una identidad).

El tercer dominio, subjetivación, tiene que ver con la educación en su función de formación de subjetividad, es decir la función de la educación que permite al individuo convertirse en sujeto (construcción de subjetividad).

Biesta (2015), sostiene además que la educación no consiste en: “que los estudiantes aprenden” (p. 76), más bien cuestiona el hecho de que el término ‘aprendizaje’ aparece como parte de un discurso dominante en las ideas actuales sobre educación. Para Biesta, la clave al hablar de educación está en el: ¿qué del aprendizaje? (e.g., que los estudiantes aprenden algo), ¿para qué del aprendizaje? (e.g., que lo aprenden por una razón), y que lo aprenden de alguien. Hablar de educación en este sentido implicaría distanciarse del término ‘aprendizaje’ y enfocarse en las cuestiones que profundizan en el contenido, el propósito y las relaciones que constituyen la educación.

Educación como responsabilidad por el mundo y por los recién llegados

Para comprender la educación desde esta perspectiva incluimos una cita del texto de Arendt (1961):

La educación es el punto donde nosotros decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir responsabilidad por el mundo y por la misma razón salvarlo de la ruina, la cual, excepto por la renovación, excepto por la venida de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. Y la educación es también donde nosotros decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos abandonados, ni para arrebatarles de sus manos su oportunidad de emprender algo nuevo, algo no previsto por nosotros, sino para prepararlos a ellos anticipadamente para la tarea de renovar un mundo que nos es común (p. 196).

Al asumir esta perspectiva y de acuerdo a Arendt, encontramos que la idea de educación se encuentra estrechamente ligada a la ‘natalidad,’ es decir, que la educación es necesaria para presentar este mundo a los que recién llegan, es decir, (a los que nacen). Este proceso de ‘presentar’ el mundo (por medio de la educación) se considera necesario porque el que recién llega, es decir, el que nace en la nueva generación, llega a un mundo que ya existe antes que él, tal como lo escribe Arendt (1961), “está en la misma naturaleza de la condición humana que cada nueva generación crezca en un mundo que ya es viejo” (p. 177).

La educación, por tanto, se convierte en un proceso necesario pues es por medio de ella que se les ofrece a los jóvenes la oportunidad de descubrir el conocimiento acumulado a lo largo de los tiempos, de comprender de qué se trata este mundo que han llegado a habitar. En relación a esta función de la educación, Arendt advierte el riesgo de atravesar este límite, pues la educación, según ella sostiene, no debería instruir a los niños en el arte de vivir (i.e., no debe decirles cómo vivir), sino en darles a conocer el pasado de ese mundo al que ellos acaban de llegar y el cual ellos deberían conocer como primer paso para tener la posibilidad de renovarlo.

La educación en este sentido se definiría como una actividad que deja ver una preocupación por la continuidad de este mundo y por la posibilidad de que este sea renovado con lo nuevo que trae cada generación. En este punto, al hablar de la educación dentro de una escuela, el profesor aparece como un mediador entre el pasado y el futuro. La escuela, por tanto, es un enlace para que el estudiante sea confrontado con el pasado, porque cualquiera que sea el estudiante, encontrará un conjunto de conocimientos acumulados a lo largo de la historia que ya estaban antes que él llegue. Al mismo tiempo la escuela le provee al estudiante las herramientas que le permitirán adquirir los conocimientos

que necesita para conocer el mundo en primer lugar, y para ‘intervenir’ en el mundo con algo nuevo, con lo que él trae consigo, o lo que sería, el potencial para renovar lo que ya existe.

Dentro de la escuela, el profesor pasa a ser el ‘representante’ y ‘guardia’ del mundo y más específicamente, el representante de los adultos que habitan este mundo (Arendt, 1961). Está en sus manos el ‘mostrar’ o el ‘presentar’ el mundo, pero no el decir ‘qué hacer con el mundo’. En este punto, es importante señalar la relación entre el profesor (adulto que conoce el mundo) y el estudiante (joven que está conociendo recién el mundo y en un proceso de formación como ser humano). En esta transacción entre dos generaciones (un encuentro y conversación entre la generación vieja y la nueva), el profesor aparece como una figura de autoridad, pero esta figura de autoridad no es necesariamente basada en títulos o méritos académicos, por el contrario, la autoridad deriva de su conocimiento del mundo y de su capacidad de instruir a los que recién llegan sobre este mundo, como si dijera “este es nuestro mundo”, (Arendt, p. 189). El profesor (adulto) al involucrarse en la tarea de educar, asume la responsabilidad de conservación del mundo de lo cual depende su renovación.

La noción de conservación aparece latente en esta forma de comprender la educación. Conservar, no el sentido de ‘ser conservador’ sino en el sentido de establecer una relación con el pasado o un ‘respeto’ por el pasado, esto asume una relación entre los adultos y los jóvenes, un intercambio generacional. Para Arendt la idea de ‘conservación’ pasa a ser un aspecto clave de toda actividad que se llame educacional. A la escuela le corresponde, por tanto, proteger dos cosas: al estudiante y el mundo. Conservar tampoco significa ‘mantener lo que ya está,’ por el contrario, indica que se conserva el pasado para transmitirlo a los que recién llegan de una manera tan cuidadosa que no les quite a estos recién llegados la oportunidad de ‘alterar’ el mundo, (Arendt, 1961).

Respecto a esta necesidad de que la educación ‘conservé el pasado’ para transmitirlo, Arendt propone:

Precisamente por lo que es nuevo y revolucionario en cada niño la educación debe ser conservadora, debe preservar esta novedad e introducir esta novedad como una cosa nueva en un mundo viejo, el cual, por revolucionarias que sean sus acciones, será siempre desde la perspectiva de la siguiente generación- viejo y a punto de ser destruido (Arendt, 1961, p. 193).

Educación según Dewey

En lugar de enseñar a los niños acerca del mundo tal como este es, las escuelas deberían tomar la iniciativa de desafiar estas normas y prácticas obsoletas del mundo: “Es bueno criar a los jóvenes con deseos y hábitos que intenten preservar

todo tal como es hasta el día de hoy, o deberían ellos conocer el cambio ¿pesar los valores? y encontrar lo bueno en lo nuevo. ¿Cuánto del antecedente y desarrollo de nuestra civilización necesitan los estudiantes para ser capaces de comprender qué hay en el mundo hoy?, no mucho. (Dewey, 1916, citado en Furedi, 2009, p. 48).

En relación a los fines de la educación Dewey en su obra: *Democracia y Educación* (1916), aboga por una educación que no tenga fines en sí misma, es decir, por una educación cuyos fines emerjan del estudiante mismo. En este sentido, sostiene que la educación como tal no tiene fines, por el contrario, son las personas (e.g., padres, maestros) las que los tienen (Dewey, 1916), particularidad que implicaría que este sea un fin intrínseco que surja de la misma persona que se va a educar y que no sea impuesto desde fuera.

Hay una inclinación a propugnar fines en educación, tan uniformes, que no consideran los poderes y los requerimientos específicos de los individuos, olvidando que todo aprendizaje es algo que ocurre a un individuo en un tiempo y lugar determinado, sea considerado adulto o niño (Dewey, 1916). En relación con la reflexión sobre la “conservación” y la educación desde la perspectiva de Arendt y su posible incidencia en la concepción de sus fines, Dewey distingue la relación entre adulto y niño, recalando en que las actuaciones de los adultos se asumen como un parámetro que serviría para observar las actuaciones de los jóvenes, previniendo que tales parámetros se conviertan en un fin a alcanzar para los jóvenes.

En la educación escolarizada, Dewey se opone a la naturalización de la secuencia en la que el maestro recibe los fines de las autoridades superiores para luego imponerlos a los niños en la escuela, debido a que se neutraliza la libertad de la inteligencia tanto del maestro como del estudiante, poniendo límites a la capacidad creativa de ambos, haciendo que los fines del proceso educativo queden reducidos al cumplimiento de lo impuesto por un sistema educativo restringido.

Dewey describe a un maestro como si este fuera un prisionero del sistema, es decir, su actuación no surge de su iniciativa y creatividad sino de lo que dictan los inspectores del sistema educativo, del currículo, de la metodología que le han indicado aplicar en el aula, y por tanto el maestro y el individuo quedarían reducidos a ‘obedecer’ lo que otro propuso. Operar en un sistema educativo con estas características, sería ir en contra de los principios de la democracia, puesto que la educación, “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”, (Dewey, 1916: 74).

Esta definición es explicada por Dewey en dos pasos: a) la educación permite guiar para llevar a cabo una actividad y también considerar las percepciones

de las conexiones que antes eran imperceptibles y, b) es la dirección o control subsiguiente, el cual hace referencia a tener el conocimiento de lo que sucede, por tanto, se puede anticipar lo que puede ocurrir y esto permite estar preparado para obtener consecuencias que son beneficiosas para la vida.

Lo expuesto sobre la educación es clara, dado que abre una puerta al individuo para que este pueda trazar el camino que llevaría a la realización de su vida como ser social, lo cual es una necesidad para dar sentido a la vida. Dewey menciona tres puntos importantes sobre la educación como necesidad de vida:

a) Renovación de vida por transmisión. Hace referencia a que la educación, es el camino ideal para la renovación y continuidad de vida, ya que ante el desconocimiento de seres inmaduros de mostrarse indiferentes a fines y hábitos establecidos, solamente la educación es capaz de llenar los vacíos que existen en ellos. Además, la comunicación que pueda darse por diferentes medios es bastante relevante, puesto que, gracias a los pensadores que dan a conocer sus ideales, sus opiniones, la vida social sobrevive. Entonces, por este proceso de asimilación de conocimiento, se puede decir que es necesario la renovación de fábrica, el cual, se llevaría a cabo por medio de la escuela que funcionaría como un método único.

b) Educación y comunicación. El proceso de enseñanza- aprendizaje es una necesidad para no caer en la “noción escolástica y formal de la educación” (p 15). Es importante saber que la escuela es un método importante de transmisión, pero es superficial. “Solo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar” (p. 15). Algo imprescindible que es bueno tener en cuenta es que “la sociedad no solamente continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación.” (p. 15). He aquí la importancia de formar una comunidad con un fin común y que todos estén interesados en crecer como seres humanos compartiendo diferentes puntos de vista, porque toda comunicación es educativa. De esto, es bueno saber que, cuando esta pasa a ser un molde convirtiéndose en rutina (o en un modelo a seguir) no es productivo ni mucho menos educativo. Además, hay que tener presente que:

La vida social no solo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa. Este amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento”. (p. 17)

Sobre lo mencionado, el autor nos da a conocer lo importante de interactuar con la sociedad, esto es imprescindible, porque permite desarrollarnos mejor

como seres humanos a través de intercambiar diferentes experiencias, por tanto, en las instituciones educativas, se debe motivar y hacer énfasis en fomentar este tipo de prácticas con los educandos.

c) El lugar de la educación sistemática. Esto quiere decir, que el aprendizaje debe estar dirigido hacia algo, a un fin y no que se realice algo donde los educandos aprendan solo por aprender sin ningún objetivo especial. El rol de las escuelas, surgen con el fin de adiestrar a los niños y con el fin de que puedan ser partícipes entre la sociedad. Es necesario tener una educación sistematizada donde sea posible la transmisión lo que está presente en la diversidad, en medio de una sociedad que es sumamente compleja. Finalmente, algo importante a considerar es que, si no se adquiere un verdadero conocimiento de acuerdo a las necesidades sociales, la educación pierde sentido, puesto que el conocimiento que se desarrolle tiene que estar en función de la sociedad, porque de nada sirve desarrollar algo que esté en función de pequeños grupos que no benefician al desarrollo del bien común.

En cuanto a “la educación como función social”, Dewey señala algunos puntos como: a) el medio ambiente social, que hace referencia a que el ser humano se desarrolla en el medio con otras personas, en ella, disfruta y aprende. Como puente fundamental destaca la importancia de la comunicación y el lenguaje, esto gracias a que logran establecer una experiencia activa compartida. b) El medio social como educativo, se refiere a que el ambiente tiene gran influencia de forma inconsciente. Se destaca cuatro puntos importantes:

1) Hábitos del lenguaje, maneras de cómo hablar, y lo que es la variedad del vocabulario, se desarrolla en la interacción del diario vivir y surge como algo necesario para la vida social.

2) Las maneras, se cultivan en la práctica habitual y no mediante la transmisión de información. De esto, la forma más eficiente es cuando coincide ‘el hacer y el hablar’ en el ambiente del educando.

3) El buen gusto y la apreciación estética. Sobre esto, el autor menciona que:

Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza. Contra tales

obstáculos, la enseñanza consciente difícilmente puede hacer más que suministrar una información de segunda mano respecto a lo que piensan los demás (p. 27).

De acuerdo a lo señalado, el autor nos muestra lo difícil que puede resultar enseñar o educar cuando en una sociedad se practica solamente por practicar sin hacer un mínimo de reflexión lo que dicen o hacen la mayoría. Sobre esto, es imprescindible siempre tener en cuenta, pues algo que se hace todos los días por la mayoría, puede llegar a ser visto como algo natural, que no tiene nada de malo.

4) Fusión de lo ya mencionados, se señala que raramente pensamos si es o no es valioso, esto se debe a que no existe una reflexión acerca de ciertas normas existentes.

A parte de lo señalado en párrafos anteriores sobre la educación, para profundizar un poco más, es también importante considerar lo que Dewey manifiesta sobre: “la escuela como ambiente especial”, el cual, tenerlo en cuenta, posibilita a fomentar un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Controlar el ambiente donde se educa el estudiante es importante porque éste piensa y siente. Por tanto, se debe generar un ambiente positivo y a la vez regular para que tenga un efecto idóneo en la educación. En este sentido, el ambiente que se genere no tiene que ser pensado en simplemente imponer o influir en la mentalidad y moral de los educandos sin conocer la realidad social de cada uno. Por ello, las escuelas cumplen tres funciones específicas:

a) Ofrece un ambiente simplificado, para ello selecciona los rasgos más idóneos que pueden influir en los educandos, donde ellos se den cuenta y reaccionen para vivir de acuerdo a la realidad. Lo seleccionado, se daría a conocer a los estudiantes según un orden progresivo, que es desde lo más simple a lo más complejo.

b) Elimina los rasgos que son perjudiciales existentes en ellos, el fin será que sus mentes no se vean afectadas.

c) Contrarrestar las influencias del ambiente que las limitan, dando oportunidad de contactar con un ambiente más amplio.

En base a lo anterior, el autor sostiene que:

A medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no solo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin. (p. 29).

Ante aquella frase, las instituciones educativas son el camino idóneo para hacer que los educandos aprendan sobre la vida y en hacer que tengan la visión adecuada para su futuro y el rol que vayan a desempeñar en ellas. El rol de las instituciones educativas es de mantener un ambiente equilibrado. Para ello, tienen que coordinar teniendo en cuenta la variedad de ambientes sociales que influyen en los educandos: familiares, en las calles, en el taller o comercio y la religión.

Para un correcto aterrizaje del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes en un escenario de aprendizaje, la manera de cómo proceder, no tiene que ser simplemente contadas, sino que es necesario que haya actividades compartidas, para ello las instituciones educativas requieren contar con recursos, instrumentos y materiales físicos para llevar a cabo actividades en las cuales los estudiantes puedan interactuar de manera conjunta, del tal manera, puedan desarrollar las destrezas que se requieran para su correcto crecimiento para la sociedad. En relación a esto, Dewey describe que la educación es la adquisición de hábitos, donde se pueda tener control del medio a través de la acción para un fin determinado. Aquí es importante el uso de la razón para poder contrarrestar los malos hábitos que pueden aparecer, para ello se debe actuar con inteligencia. En este sentido, el autor menciona sobre el verdadero significado del desarrollo de los educandos en la educación, por ende, explica que la educación es desarrollo porque: “la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida”, (p. 53), esto quiere decir: “1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas”, (p. 53). Por lo señalado, se entiende que es clave el rol que cumple la comunidad educativa como docentes, padres de familia, etc., pues el desarrollo del educando, el crecimiento como ser humano, serán determinantes por las acciones desarrolladas en los centros educativos.

El rol que deben de tener las instituciones educativas con las entidades correspondientes en cuanto a la educación de los estudiantes, es determinante, pues de estos, dependerá que los educados continúen estudiando, puesto que, la educación no tiene que terminar cuando se abandona la escuela, lo esencial es, que las instituciones educativas aseguren y garanticen la continuidad de los estudios, asegurando de esta manera el crecimiento idóneo del individuo. Esto porque aprendemos de la vida misma, de sus condiciones, del ambiente que nos rodea, este sería “el producto más fino de la educación escolar”, (p. 54).

A parte de velar por la educación continua de los estudiantes, es importante tener en cuenta sobre la forma de cómo se debe formar a los educandos. Sobre esto, Dewey señala algunos puntos a tener presente: Menciona sobre la educación como adiestramiento de facultades, en la cual, critica el ejercicio monótono, porque para educar no basta con la simple repetición, dado que eso, disminuye la capacidad del estudiante, por tanto, este proceso de aprendizaje es

pobre. De igual manera, señala que, al enseñar las materias de forma aislada, en vez de tener un contacto con la estructura social, es dañino para una educación general del espíritu. Así mismo, se dice que el aislamiento del individuo de factores sociales, daña la vida emocional produciendo un mal espíritu, este último, tiene una amplia repercusión como en el aislamiento de: naciones, familias, escuelas, que dan paso a generar discordias entre ricos y pobres, cultos e incultos, entre otros.

Algo que no deja de ser relevante mencionar es la forma de cómo se da el proceso educativo considerando el 'ideal democrático' y una 'sociedad dividida'. Según Dewey, en cuanto al primero, describe que, en una construcción social, donde el interés común se corresponde recíprocamente y en la que se presta especial atención el progreso social, hace que la sociedad democrática sea única a diferencia de los demás, en tener una educación sistemática con fines al bien común. Mientras que en el segundo, (sociedad dividida por clases sociales), es necesario procurar que todos puedan educar sin ningún problema con fácil acceso. En este tipo de sociedad dividida es importante entender la clase de educación "de sus elementos dominantes". Y, una sociedad que es propensa a cambios, tiene que enfocarse en que los educandos se eduquen para dar o proponer iniciativas y a la vez para la adaptabilidad personal.

En relación a lo mencionado, Dewey describe sobre "el ideal individualista" del siglo XVIII, en la cual describe:

Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales. (p. 86)

Lo descrito es claro, por tanto, es necesario que los estudiantes sean formados con docentes de alta calidad, donde se fomente la crítica constructiva, la reflexión, la ética, entre otros aspectos que lleven a la posibilidad de ser buenos ciudadanos que tributen al buen desarrollo de la sociedad.

Finalmente, el autor al describir sobre: 'la educación como nacional y social', explica que, en una sociedad democrática, para un proceso educativo eficiente, es necesario el apoyo del Estado, donde los asuntos educativos sean 'dirigidos y administrados públicamente'. Por tanto, se debe dar facilidades de estudio a la población, para de esta manera superar las desigualdades económicas y para que puedan, asimismo, crecer siendo profesionales. Aparte de esto, requiere que la Institución cuente con recursos suficientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, la Institución requiere dejar de lado todo lo tradicional, como los ideales, la cultura, materias de estudio, métodos de enseñanza, entre otras.

En contraste con Arendt, Dewey no le atribuía mucho valor a la conservación del pasado por medio de la educación. Él no estaría de acuerdo con esta definición que describe la educación como un proceso que consiste en la transmisión de conocimiento de una generación vieja a una nueva. Para él muy poco del pasado debe ser transmitido, sería mejor distanciarse del pasado para hablar de una mejor educación. Sin embargo, en línea con Hannah Arendt sostiene la necesidad de la educación debido a dos factores: natalidad y muerte.

Con el fin de continuar poniendo en perspectiva lo que conocemos como educación, hemos considerado abordar la noción de Bildung y lo que plantea la ‘Pedagogía del oprimido’. A continuación, se menciona de forma breve cada uno de ellos.

Educación según la noción de ‘Bildung’

Bildung hace referencia a una ‘cultivación’ del ser que es formativa y transformativa. Desde una perspectiva etimológica Bildung significaría la reproducción de una forma determinada: Bild imagen, en el sentido de signo y de reproducción que tiene lugar externa e internamente, (Bauer, 2003). De acuerdo a la evolución del concepto de Bildung, actualmente este término hace referencia a una ‘educación ideal’ para la formación del ser humano, por tanto, están conectados, con una idea, educar para formar un ciudadano ‘ideal’ en la sociedad, donde éste debe ser capaz de razonar por sí mismo, mostrando autonomía de su pensar. Para lograr esta destreza, Bildung debe dar oportunidades al individuo moderno. Para ello, Bildung debe seguir unos procesos que tengan relación con algo general. En palabras de Biesta (2002), hay tres enfoques de Bildung: a) “respuesta epistemológica”..., donde “lo general es entendido como lo universal”...; b) “la respuesta de la sociología del conocimiento”..., en este punto, “lo general es comprendido como una construcción social” (p. 380); c) la antropología de la ciencia, que resolvería algunos problemas de los dos anteriores enfoques.

Pedagogía del oprimido

Para Freire (1970), el trabajo de la pedagogía debe ser, hacer que los oprimidos se den cuenta, reflexionen y vean críticamente cuál es su realidad, para que, de esta manera, llegaran al convencimiento, de tal forma que, como sujetos, conscientemente, luchan por su liberación. Esto, daría paso a que luego puedan crear, construir, entre otras, nuevos conocimientos. Es por ello, que se debe tener presente que “la propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de la dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción”, (p. 48). El único camino para esto, una pedagogía liberadora, donde “Educadores

y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad”, (p.49) están ante una labor en la que los dos son sujetos del acto de recrear el conocimiento.

Educación según el pensamiento de Eugenio Espejo (1747-1795)

Eugenio Espejo, cansado de vivir en un siglo que consideraba lleno de tinieblas donde la mayoría de esa época, vivían solo por vivir, es decir, el verdadero sentido de la vida era descuidado por no querer ver la verdad, la realidad, o porque simplemente eran cegados por quienes decían saberlo todo. Espejo, decide en el año 1779, haciendo uso de su pensamiento ilustrado, escribir la obra: El Nuevo Luciano de Quito, la que se extendería más tarde en dos obras más: Marco Porcio Caton, en 1780 y La Ciencia Blancardina, en 1781.

En estas tres obras se refleja el pensamiento pobre de la sociedad española –en Quito-. La razón principal sería por una mala educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por hacer uso de un mal vicio en el uso de las letras. Sin duda, esto generaba críticas por los extranjeros donde este país era calificado como ignorante.

Espejo, sobre lo que es justo describe, quien se dedique a la enseñanza pública, tiene que saber de ética, de la libertad, la moral y las leyes. En cuanto a esto, vale la pena señalar lo que describe Dewey (1916), para lograr un proceso educativo eficiente, en la cual, explica que el Estado juega un rol fundamental en educación. Esto es clave, ya que como ente público, puede determinar derechos y obligaciones sobre educación y otras leyes que garanticen una buena educación. Por su puesto el Estado elaborará lo pertinente de acuerdo a las necesidades de la sociedad, con una visión en la cual, los educandos puedan contribuir al desarrollo de la sociedad. Un apoyo eficiente por el Estado, como manifiesta Dewey, ayudará a superar las desigualdades económicas y a ser buenos profesionales.

En vista de que en esta época, la sociedad vivía sumisa sin cuestionarse lo que le imponían; Espejo deja en claro que el método Jesuítico, aplicado para enseñar las Ciencias de la Educación y las Humanidades, fue deficiente.

Para que esta afirmación sea cierta era evidente que las instituciones no practicaban su labor como describe Dewey: contar con recursos, dejar lo tradicional, entre otros. Ante la sumisión y la falta de aprendizaje, se puede decir como señala Ranciére (1992, 1998) acerca de la emancipación, que hace falta que los educandos hagan uso de su inteligencia como un aprendizaje autónomo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje era descuidado debido a que estaba lleno de malos vicios, que muchas veces, resultaban producto de una mala imaginación y determinadas creencias; Espejo da a conocer que, en Geografía muchos de los que salían graduados de las aulas, no sabían ni las cuatro partes de la tierra. Producto de una mala formación que recibían los educandos, ya sea porque los maestros utilizaban textos traducidos de autores que no eran

competentes; porque su pensamiento era que si leían a un autor que escribía en otro idioma caerían en ser ateístas; o porque incitaban a la memorización para dar crédito que son estudiantes aplicados. Muchos se hacían llamar canonistas, poetas, matemáticos, entre otros, aunque ellos; no lo fuesen (Paladines, 2007).

En sí, Espejo vivía en un siglo donde el razonamiento no era valorado debido a la ignorancia. Esto le lleva a decir que en Quito no se encuentra el bello espíritu, solo ignorancia en las aulas y en todo lugar. Esta sería la causa o razón principal que lo llevó a criticar en buen sentido sobre la filosofía, teología, política, oratoria, literatura, gramática, lectura, retórica, pintura, poesía, elocuencia, ética, crítica y la moral. A continuación, se explica cada uno de estos.

-La filosofía. Espejo critica fuertemente a quienes dicen que esta ciencia atenta contra sus principios, por tanto, deja claro que desde tiempos atrás, la filosofía ha intentado buscar la verdad, a mejorar el intelecto, a pensar de forma justa y como método para cultivar y mejorar la razón. Es por ello, que se dice que esta ciencia es de gran valor para el crecimiento idóneo del ser humano. Lo mencionado, se puede notar que concuerda con lo que dice Furedi (2009): para tratar de llegar a la verdad, el educando tiene que pensar, reflexionar, juzgar, cuestionar, entre otros aspectos.

-La teología. Esto no era bien valorado por muchos que decían ser eruditos. Decían que era una disciplina llena de suposiciones y de cosas inútiles que solamente confundía al ciudadano. Además, se decía que son herejes, que atentan al dogma de la religión. En cuanto a su enseñanza, Espejo señala que no se enseña con una sana razón, sino que son inventos que no tienen nada de fundamento, que solo incitan a hacer uso de la fe. Lo descrito, causaría graves daños, porque alguien que se esté educando seguirá dañando a la sociedad conforme fue educado y será alguien sin futuro. Para la enseñanza de esta ciencia, el autor propone que debe ser un estudio para toda la vida, además tiene que ser alguien que tenga un corazón abierto, ser moderado y ser algo reservado.

-La política (jurisprudencia). Se dice de los que hacían llamarse abogados desconocían la lógica. Por tanto, las leyes establecidas no tenían sentido, porque estaban de acuerdo a sus creencias erróneas y que, además, estas eran codiciosas, por tanto, atentaban contra los ciudadanos. Por ello describe: un letrado -de esa época- comete más injusticias que otros. Entonces, ¿qué se debe considerar para ser un buen jurista? Según Espejo un buen jurista debe tener un juicio bien formado, voluntad sana. Además, Espejo manifiesta que los escritos sobre política son falsos, puesto que los contenidos de esta ciencia están de acuerdo a intereses de solo unos pocos que se encuentran en el poder. Esto sin duda afecta a la mayoría de los ciudadanos que desconocen de este arte. He aquí la importancia de que reciban una buena educación y se instruyan con buenos autores, por tanto, incita a estudiar como hacían los antiguos, donde esta ciencia

era: “prudente, sabia, activa y oportuna”. (p.318).

Lo descrito, tiene relación con lo que señala Dewey (1916), que es necesario para la continuidad de vida, renovar el pensamiento mediante la transmisión. Esto sería esencial para no creer que lo que se ha dicho antes, sea la pura verdad. Por tanto, la educación tiene que darse de acuerdo a la realidad, para luego hacer que los educandos logren hacer uso de la razón, inteligentemente, reflexionen y de esta manera, puedan contrarrestar la información y dejar a lado los malos hábitos. También tiene que ver con lo que menciona Freire (1968), es necesario que la pedagogía, dé a conocer la realidad al estudiante en la cual vive, de tal manera, sea capaz de concientizar para tomar medidas adecuadas que lleven a hacer valer sus derechos.

-La oratoria. Espejo describe que no existían oradores idóneos, puesto que se expresaban con una forma exagerada llena de pomposidad, donde hablaban mucho sin decir nada. Tal es el caso, que carecían de habilidad para formar oraciones con una estructura correcta. Por ello, el mensaje es que aprendan a hablar de forma clara y directa. Asimismo, hace un llamado a preguntarse siempre: ¿Qué es importante para que una oración sea perfecta? Un factor importante para esto, sería que, al momento de hablar, utilicen las palabras teniendo en cuenta el significado de estas, de acuerdo a cada cosa. Esto sería fundamental para empezar, luego se tendría que poner en práctica algunos conocimientos científicos. También, Espejo señala que todo orador debe estar instruido en diversos temas; tiene que anteponer a la instrucción, su entendimiento y reglar sus pensamientos, es decir, con antelación, debe de haber hecho un estudio amplio y haber aclarado todas las dudas que se pueden presentar.

Lo anterior tiene que ver con ‘Socialización’ en la cual Furedi (2009), menciona que los estudiantes se preparan para el futuro, por tanto, las escuelas comparten lo acontecido y lo que sucede en la realidad, preparándolos de forma intelectual y cultural; y cómo se debe comportar en el medio cultural. De igual manera, concuerda con lo que describe Dewey (1916), en la cual destaca la importancia de la comunicación y el lenguaje, así como la influencia de los hábitos del lenguaje, el cómo hablar y la variedad del lenguaje. Esto se aprende sin duda en interacción del diario vivir. Además, se debe tener presente en este aprendizaje el buen gusto y la apreciación estética, en la cual tiene que estar presente la reflexión.

-La literatura. Espejo critica fuertemente al decir que existen literatos con capacidades no aptas al igual que los sacerdotes de Quito. La razón según Espejo, sería “porque, aunque los maestros y superiores tuviesen mucho cuidado y con los estímulos de una ardiente emulación influyesen en sus escolares” (p. 10). Ante esto, se puede decir que los docentes al no tener formación adecuada, al no instruirse como se debería enseñar al educando, era un hecho que los futuros literatos profesionales iban a ser igual de ineficientes que los docentes

que les enseñaron. Menciona además: “están llenas de hinchazón, pompa y fanfarronada, sin conocimiento ni uso de la propiedad de las voces latinas, ni de la naturaleza del estilo”, (p. 11). Sobre esto, se puede decir que es fruto de una mala formación docente, donde les hacían que aprendieran de autores que no eran buenos. A parte de lo señalado, Espejo revela que quienes tenían gusto por la lectura hasta antes de acabar la carrera, empezaban a leer a cualquier autor en un completo desorden, sin antes considerar su inteligencia para entender a estos; y, por otro lado, estaban los que presumían saber, donde su método de aprender era desviado. De igual manera, Espejo también, critica al ‘método en la acepción’ al describir que es lo peor para aprender literatura, esto debido a que incita a no pensar, sino simplemente a aplicar principios que han elaborado con una mala imaginación, los que dicen tener dominio en literatura, por ende no ayudaría a regular (reglar) su modo de pensar.

Sobre lo anterior, lógicamente los culpables no eran quienes se educaban sino los docentes con sus falsas creencias que imponían a los estudiantes una serie de ideas, por tanto, mientras crecían iban arraigándose y formaban parte de una doctrina impuesta. Es por eso que Espejo invita a reflexionar sobre un buen papel elaborado de literatura, capaz de agrandar a todo ser humano que tenga un buen gusto por la literatura.

-La gramática. Esto era terriblemente malo, tal es el caso que los padres -de la iglesia- carecían de habilidad para escribir correctamente. Los docentes no podían enseñar de una manera correcta, porque muchos textos estaban en latín, y también porque ellos no sabían elegir a autores prestigiosos que eran bien instruidos en este campo. Espejo, de igual manera, critica a la comisión por ser responsables de lo que escriben y cómo lo hacen, esto, porque ellos condenan todo lo relacionado a la oposición de la “religión, a la patria y a la disciplina” (p. 274).

La falta de instrucción en la gramática hacía que muchos desconozcan sí las palabras iban en singular o plural, a tener problemas para dar sentido a cada palabra y a no poder citar correctamente. Al ignorar las reglas en este campo, no podían analizar para saber de dónde proviene o dónde se encuentra la belleza. Por ello, la importancia de saber la escritura es fundamental, porque quién sabe y pone en práctica las reglas, sabe encontrar los misterios del arte. Por eso, es importante aprender las reglas de autores que sean conocidos, así como estudiar a ciertos críticos que puede ser de gran ayuda para evitar caer en lo patético y para poder escribir con propiedad.

-La lectura. De igual manera critica a quienes dicen tener un buen gusto, porque estarían lejos de poseer un buen juicio, esto debido a que hacen uso de la razón, sabe rechazar la mentira, el insulto, y más, es decir, a todo lo que cause daño a la sociedad. La razón es que el buen gusto está presente en toda literatura, comunicación, etc. Entonces el buen gusto estaría en leer libros, el conocer buenos autores, el método de cómo aprender ciencias, así como la

manera de “hacer, decir y componer”, (p.37). Pero para ser lectores eficientes con profundidad, es inevitable hacer un buen estudio anticipado y no solo una lectura.

Lo antes mencionado en párrafos anteriores, de igual manera, tiene que ver con lo que manifiesta Furedi (2009) y Dewey (1916), esto debido a que, en los estudiantes se debe desarrollar habilidades en lectura, escritura, entre otros aspectos como enseñarles a ser reflexivos y a ser capaces de innovar o renovar la información de los pensadores, porque con el paso del tiempo y el del desarrollo de la sociedad, los contenidos y los significados cambian.

-La retórica. Esto el autor explica en el arte. El método de enseñanza que utilizaban no era el correcto, puesto que quien enseña, lo hacía utilizando su propia imaginación, y la imaginación que utilizaban estaba fuera de lo común y no era de buen gusto. Además de esto, cuestiona que simplemente se llene de información banal, dando a conocer términos, palabras o conceptos ‘modernos’. Por ello, propone al educador enseñar a los educandos haciendo uso de palabras, términos o conceptos que eran sabios de la antigüedad. En este sentido, Espejo comenta sobre las reglas del arte, que es mejor lo sólido antes que lo brillante, lo propio más no las metáforas y lo natural antes que la hipérbole, esto porque la decencia, se trata de eso. Para entender en profundidad, Espejo incita a revisar a autores franceses con el objetivo de entender haciendo uso de la razón lo que es la retórica. Sobre esta propuesta, obviamente los llamados ‘expertos’ y ‘sabios’ en diversas ciencias, no estarían de acuerdo. Los llamarían envidiosos en cuanto al buen gusto y harían lo imposible para convencer que dichos autores están confundidos.

Para esclarecer un poco más sobre la retórica, Espejo comenta cómo un francés escribe un texto. En dicho texto, critica la monotonía y la uniformidad. Además, se dice que está presente la antítesis. Entonces, al observar todo esto, el texto quedaría sin efecto. Es por ello, que el autor invita a instruirse, a educarse, porque alguien instruido, aparte de hacer una sana crítica haciendo uso de la razón, puede ayudar a los demás a salir de esto.

-La pintura (el arte). De igual manera esto es mal visto por críticos extranjeros. Según Espejo, ellos dan a conocer la falta de instrucción, de información de historia para poder pintar con un verdadero acierto con la verdad. Pero muchos profesores no se molestan en leer debido a su falta de preparación en el latín. Para aprender sobre la pintura, se dice que el mismo arte nos ayuda y enseña ante un artificio utilizado, debido a que no va con la realidad, por tanto, nos da reglas para no caer en la negligencia, y el desaliño. Quien aplica esta técnica, se dará cuenta en el “justo medio” que se trata en aplicar las buenas reglas.

Lo que se dice en cuanto a la retórica y el arte, también concuerda con lo que menciona Dewey (1916); Furedi (2009) -Socialización- y Biesta (2002), -Bildung- (1996). Pues para formar un individuo ideal se necesita que aprendan

en la sociedad actual, en su realidad, a demostrar autonomía de su pensamiento. Por tanto, se debe desarrollar una buena imaginación, reflexión, entre otros aspectos. Esto ayudaría a garantizar el buen gusto y la apreciación estética. La educación, por tanto, da luz a través de la transmisión a los educandos, para que ellos aprendan de acuerdo a la realidad, preparándolos de manera intelectual y culturalmente para la sociedad.

-La poesía: Sobre esto, Espejo señala: “Cierto es que todo era producir agudezas, hablar al aire hiperbólicamente, sin un átomo de persuasiva, de método, de juicio. Vm. No ha oído discursos y oraciones llenas de esa galantería poética, y de esa elocución hinchada, con una multitud de sutilezas metafísicas”, (p. 16). De lo anterior, lo que pide Espejo es evidente, el de hablar pensando, con razonamiento, de acuerdo a la realidad en que se vive, para poder de esta manera llegar hacia los lectores, dejando un mensaje claro mas no ambiguo.

Una de las razones por las que se practicaría una poesía mala, sería por culpa de quienes enseñan y quienes dicen saber, hagan uso imitando y alaben a autores que no brindan un buen aporte. Ante dicha observación, Espejo llama a pensar en el alma de la poesía, donde el énfasis está en su naturalidad, utilizando frases o palabras de forma moderada con imágenes llenas de vida y con afectos, pero entendibles.

En lo anterior, se ve reflejado la idea de Biesta (2015), Furedi (2009) y Dewey (1916). Debido a que se necesita desarrollar habilidades de pensamiento para que sean capaces de reflexionar, criticar, etc., para que aprendan a la vez sobre culturas, tradiciones y costumbres. Esto daría paso al buen gusto.

-La elocuencia. En cuanto a esto, se dice que todos los españoles tenían mal gusto, empezando desde los grandes padres y cardenales donde su formación era deficiente. Esta sería la causa donde muchos elogian por elogiar. De esto, comenta que son las hipérbolos que en gran medida ofenden a los individuos porque se miente constantemente. Quienes dicen ‘saberlo todo’ no solo tenían una mala formación en cuanto al buen gusto de la elocuencia, sino de las ciencias en general. Dichas personas tenían grandes dificultades para acoger nuevos conocimientos. De lo descrito, Espejo hace un llamado a pensar en lo sublime y a regular a ésta, dado que la sublimidad de estilos no puede subsistir sin el apoyo de pensamientos idóneos que tengan diferentes puntos de vista. Estos pensamientos serían: la verdad, bondad, de justo, de agradable, de una delicadeza y de vigor; por tanto, invita a pensar en un espíritu generoso que no teme, porque es más grande el compromiso de estudiantes y profesionales, que sí quieren aportar a la patria. Por consiguiente, invita a todos a disfrutar del buen gusto de las letras, donde den una buena explicación con palabras comunes.

Espejo también describe sobre: “el pensar mismo para hablar con más precisión”, (p. 361) en la que describe que esta depende “de la misma naturaleza del entendimiento, cuya esencia es el pensamiento”, (p. 361). Además, señala,

“pero el entendimiento para formarse en la dirección de los pensamientos y saber reglarlos con justicia, ha menester de un arte, que se los haga conocer científicamente”, (p. 361). De lo anterior, se ve lo importante que es saber cultivar bien el pensamiento y que, sí queremos aprovechar a lo máximo, es necesario conocer y comprobar las cosas científicamente. En sí, en un discurso lo que prima es hablar con propiedad, tanto el lenguaje como los conceptos, mas no el lenguaje pomposo.

En cuanto a la elocuencia y lo sublime se puede ver que está presente lo que describe Biesta (2015), Furedi (2009), Dewey (1916), Peters (1997) y Wacks (2013) (Iniciación), los cuales señalan que la educación ayuda a la adquisición de habilidades y conocimientos para el buen gusto, ya que ayuda a que se aprenda en la realidad, como en las culturas, artes, etc., permitiéndonos involucrarnos en el campo de las profesiones para aportar a la sociedad con iniciativas propias, haciendo de esta manera que los estudiantes sigan una ruta adecuada, y no caigan en el vicio, que es una enfermedad que daña al ser humano, trasgrede contra las buenas costumbres que tiene cada uno, dando lugar a la sumisión ante quienes imponen sus creencias.

-La ética. Espejo critica la falta de ética de los maestros en cuanto a la manera de enseñar a los estudiantes, debido a que no mejoraban sus métodos a pesar de que se les facilitaban ciertas técnicas explicando cuál era su rol frente a los educandos. Se ve claramente la falta de voluntad del compromiso docente para asumir su labor como ente público, por tanto, se puede decir que posiblemente no les importaba mucho hacer que los estudiantes aprendan a desarrollar destrezas que le permitan prepararse para la vida.

-La crítica. Como se sabe que muchos hablaban, escribían, daban discursos, imponían mentiras para que la gente les crea y vivan solamente por vivir, en vista de que nadie hacía ningún comentario de quienes creían ser eruditos, donde sus escritos o discursos eran superiores de toda crítica, Espejo sobre estos acontecimientos, da a conocer la importancia de la crítica, y lo define como: “un arte que enseña a juzgar los hechos que constituyen la historia, las obras producidas del ingenio, sus autores, sus diversas lecciones manifiestas, su sentido y su estilo”, (p. 279). Se puede entender claramente que la crítica bien usada, es una herramienta que ayuda a mejorar lo que está mal, posibilita además a crecer mejor como seres humanos, pero al desarrollar esta capacidad de ser buenos críticos, ayudaría especialmente a los estudiantes y docentes, dado que daría paso a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de la capacidad de pensar y razonar sanamente.

-La moral. Las personas que decían saber de moral, tenían un concepto erróneo, Espejo, menciona que dichas personas no sabían otra cosa que lo que se ha establecido hasta ese momento en la Iglesia con todas sus costumbres. Mientras que, por otro lado, ciertos autores que sí saben del buen gusto, que tienen un buen estudio, se les trataba con desprecio, haciendo creer que ellos,

no sabían de la moral. Al respecto, se puede notar que, si una persona es instruida de una forma y no se le permite ver otras maneras de cómo puede crecer sanamente, vivir de forma aislada ajeno a la realidad en la cual se vive, sería dañino para la sociedad.

Sobre la elocuencia, la ética, la crítica y la moral, tiene que ver con lo que los autores: Furedi (2009), Dewey (1916) y Freire (1968), hacen referencia indicando que la educación nos libera de las ataduras, que docentes-estudiantes son sujetos de recrear conocimientos. De igual manera por medio de esta se desarrolla la capacidad de pensar, reflexionar, cuestionar, etc., También, se dice que para educar, las cosas no tienen que ser simplemente contadas, es decir, los docentes deben tener recursos, instrumentos y materiales para llevar a cabo la práctica educativa.

De lo expuesto hasta aquí, se puede ver que, en su mayoría, desde los que ocupaban grandes cargos hasta los estudiantes, se basaban solamente en creencias e imaginarios sesgados. Esto sin duda, era fruto de una mala educación que se daba en ese momento, puesto que perjudicaba enormemente a la sociedad civil con su mal vicio. Lo peor de esto, es que eran considerados y elogiados como sabios y eruditos, lo cual, llevaba a imponer que se realicen cosas de acuerdo a sus gustos y antojos, manipulando de esta manera a antes que no hacían el uso adecuado de la razón.

Ante la doctrina o modelo dominante, Espejo incita a usar el razonamiento por medio de la instrucción de diversos autores extranjeros y también de los paganos. De esto se entiende que es mejor, porque permite tener diferentes perspectivas sobre la realidad que se vive, por tanto, se puede aprovechar para la construcción y crecimiento personal del ser humano, de la sociedad. La invitación de Espejo es que instruyamos nuestra razón, porque sí no es así, una mentira encomiástica con el tiempo, llegaría a ser “verdad” y formaría parte del individuo.

Primicias de la cultura de Quito (1792)

El pensamiento pedagógico de Espejo, a más de verse reflejado en las obras antes mencionadas, se ve expresado en una primera publicación en el año 1791, en el primer periódico: “Primicias de la cultura de Quito”. En dicho escrito, aseguraba que las escuelas forman al ser científico, moral, y religioso, (Paladines, 2007).

Sobre el lenguaje, describe la relación que existe entre voz, y palabra hacia los objetos. También, menciona la importancia de sus propiedades: cómo usar, la pronunciación y la escritura. Motiva, además, a aumentar el léxico y a hablar correctamente. Comenta, que el Maestro es quien provee al educando, forma su corazón, quién enseña con su ejemplo, etc., para, ir moldeando hasta formar un ser ideal. Por esto, es necesario enseñarles a razonar, a pensar por sí mismos. Por

último, enfatiza la importancia de que los educandos sean curiosos, por tanto, motiva a los docentes a que fomenten esto en sus clases, (Paladines, 2007).

Lo mencionado, se puede ver que tiene relación con lo que manifiesta Biesta (2015), (1996), 2002); Furedi (2009); Peters (1997) (iniciación) y Dewey (1916) sobre el tema educativo. Pues los docentes forman al estudiante desarrollando conocimientos y habilidades; los procesos que se realicen, están diseñados para guiar al educando por un camino ideal, siempre pensando en su futuro y, para lograr con el objetivo propuesto, es necesario que docentes estén capacitados en cómo llevar a cabo la práctica docente.

De todo el análisis realizado, se puede decir que en la época en que vivía Espejo, hacía falta emancipación de la sociedad en general. Esto considerando la definición que hace Biesta (2010), sobre emancipación -liberar a alguien cuando está bajo control de otro- y lo que Describe Dewey (1916), para lograr una sociedad idónea -es importante emancipar a los hombres de las cadenas que son las falsas creencias y los ideales que se encuentran arraigados en ellos-. Espejo para lograr esto, ve como un camino ideal la educación. En cuanto a esto, es preciso mencionar lo que el autor describe sobre una emancipación educativa, que es incitar al educando a auto-educarse haciendo uso de su inteligencia buscando diferentes maneras para el autoaprendizaje. Ahora claro, como describe Biesta, en cuanto a lógica de emancipación educativa lo ideal hubiese sido que los educandos alcancen los aprendizajes de los profesores, pero: ¿Cómo lograr sí en esa época los docentes y en su mayoría las sociedades se basaban solamente en especulaciones y ciertas creencias?

En fin, el espíritu del pensamiento ilustrado de Espejo, lo que busca es que se dé una reforma educativa donde lo que prime sea el propio razonamiento reflexivo del educando, donde se analice con sabiduría. De igual manera, invita a ser críticos y autocríticos de lo que nos rodea, para de esta manera, mejorar la calidad de vida en general. Esto sería importante, debido a que, si alguien decide hacerse pasar como un profesional, causaría más daño que ningún otro.

Espejo vivía en una época donde la educación era modelada de acuerdo a creencias de unos cuantos grupos que eran elitistas. La sociedad era sumisa ante dicho modelo impuesto, debido a que acataban, sin ningún cuestionamiento, las creencias impuestas por los que estaban en el poder. Espejo vivía en una sociedad escolástica en que no se podía pensar diferente, porque sí lo hacían eran calificados como herejes que atentaban contra el prójimo. Él, gracias a su pensamiento ilustrado, decide con su pluma dar a conocer a la sociedad por medio de algunas obras, la realidad que se vive en referencia a la educación, en la cual critica a quienes dicen ser sabios y eruditos en múltiples disciplinas, haciéndoles notar sus errores y sus falsas creencias; proporciona ideas de lo que se puede y lo que se debe hacer para mejorar la educación. Espejo de igual manera, habla sobre el vicio, la moral, y la crítica, por tanto, invita a ser conscientes y ser reflexivos sobre la educación. También, a través del primer

periódico realiza una publicación dirigida a los profesores para dar a conocer la importancia de ser docentes, para los educandos.

Resulta interesante estudiar el trabajo crítico de Espejo en el contexto actual. Con el paso del tiempo, y más específicamente con las reformas a nivel de política educativa de los últimos años, la educación en el Ecuador se ha orientado hacia el desarrollo de un ser humano integral, uno que se describe en el: ‘saber’, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’. Sin embargo, consideramos que la crítica de Espejo resulta útil en nuestros días. Similar a lo que proponía Espejo, Ecuador se encuentra ocupado en levantar un sistema educativo que intenta desarrollar ese amor por el saber, por la lectura, por el arte, por la investigación e innovación.

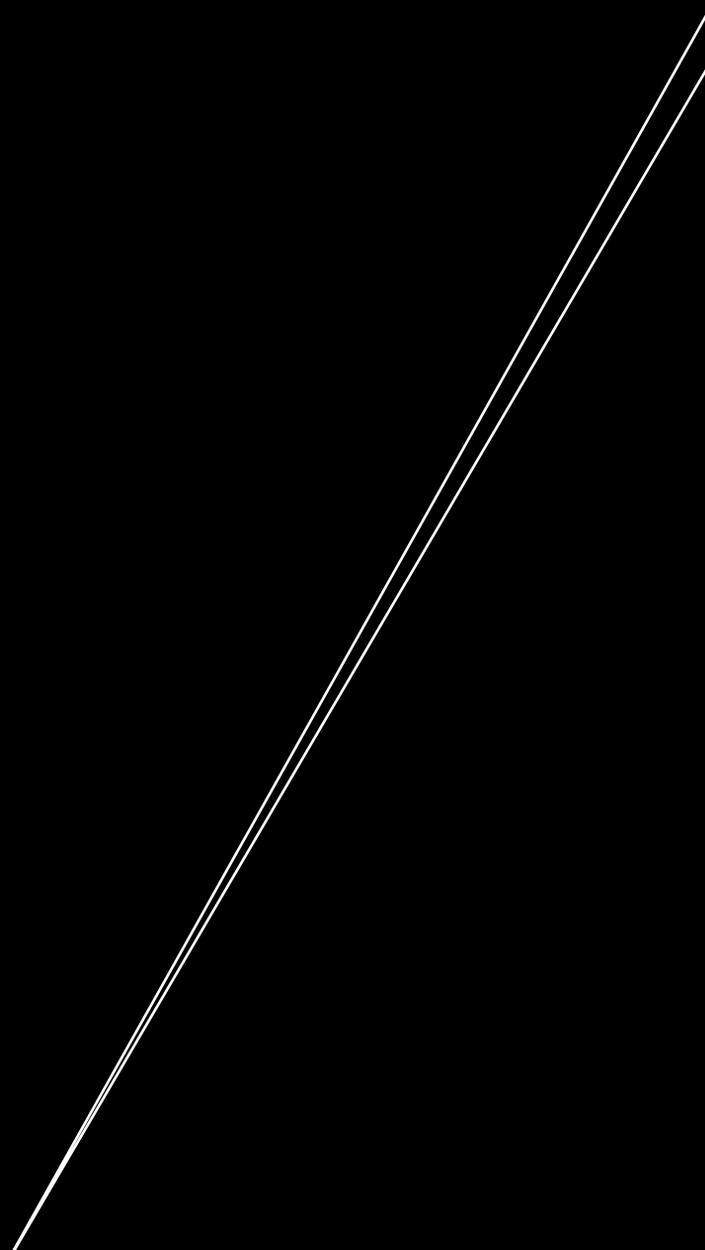
La Universidad Nacional de Educación ha asumido el rol de preparar a los docentes del sistema educativo ecuatoriano bajo estos principios. Si bien, es conocido que Eugenio Espejo fue un personaje que no apuntaba a la eliminación de las estructuras coloniales, la crítica de Espejo se posicionó como una voz que intentaba reformar el sistema educativo y pedagógico de tal manera que la educación se convierta en un medio que permita conseguir la igualdad de oportunidades y la realización del ser humano. Al igual que en aquellos días, desde la UNAE se propone que los futuros docentes del Ecuador sean esos actores que gestionen las transformaciones, que hagan posible esa realización del ser humano en plenitud; esta vez de acuerdo a los principios del SUMAK KAWSAY que incorporan armonía del individuo consigo mismo, con sus pares y con la naturaleza.

Referencias

- Arendt, H. (1961). The crisis in education. En H. Arendt (Ed.), *Between past and future*. (pp. 173-196). Penguin Books
- Astuto, P. (S/A). *Eugenio de Santa Cruz y Espejo: Obra educativa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Bauer, W. (2003). *Introduction Educational Philosophy and Theory*, 35(2). doi: <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00014>
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jaques Rancière. *Educational Theory*. (Vol. 60, No. 1, pp. 39-59).
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*. (Vol. 5, No. 1, pp. 75-87), doi 10.1111/ejed.12109.
- Espejo, E. (1779), (1981). *El Nuevo Luciano de Quito*. En: Eugenio de Santa Cruz y Espejo, obra educativa. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Espejo, E. (1780), (1981). *Marco Porcio Catón*. En: Eugenio de Santa Cruz y Espejo, obra educativa. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Espejo, E. (1781), (1981). *La Ciencia Blancardina*. En: Eugenio de Santa Cruz y Espejo, obra educativa. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education isn't educating*. New York: Continuum Publishing Group.
- Paladines, C. (2007). *Eugenio Espejo: Pensamiento Fundamental*. Quito: Editorial Ecuador.
- Rancière, J. (1992). *Politics, identification, and subjectivization. The identity in Question*. (pp. 58-64). Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870%28199222%2961%3C58%3APIAS%3E2.0.CO%3B2-E>
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.
- Simons, M., Masschelein, J., & Larrosa, J. (Eds). (2011). *Jacques Ranciere: La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila.



CAPÍTULO



FUNDAMENTOS
HISTÓRICOS-
GEOGRÁFICOS
DEL PENSAMIENTO
EDUCATIVO
ECUATORIANO

HISTORIA INTELECTUAL Y TRAYECTORIA DE EDUCADORES. DIÁLOGOS, CONFLICTOS Y LUCHAS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA: FIGURAS DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO

Galo Hernán Bonito Caimiñague

Estudiante EB-UNAE

Gabriela Eugenia Dávila Lara

Estudiante EB-UNAE

Este trabajo es fruto de los resultados de la investigación educativa desarrollada durante la formación inicial en la UNAE, vinculado a las líneas del proyecto de investigación: El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación – UNAE; dirigido específicamente al análisis de la importancia del pensamiento y obra de las figuras de la Historia de la Educación del Ecuador, y su contribución en la formación de los futuros docentes de nuestro sistema educativo.

La historia de la educación ecuatoriana recoge figuras que, con su pensamiento y obra han forjado ideas, experiencias y ejemplos que han contribuido al cambio en el sistema educativo ecuatoriano en las distintas etapas históricas. En el presente trabajo, se han tomado para su estudio e investigación aquellos que marcaron hitos históricos en el pensamiento educativo ecuatoriano, que hoy generan modelos que vienen a fortalecer la educación por su representatividad del pensamiento emancipatorio, y sus concepciones sobre la enseñanza que permanecen en el imaginario colectivo ecuatoriano; ellos son: José Peralta, Ministro de Instrucción Pública y Cultura, del Presidente Eloy Alfaro Delgado (artífice de la educación laica y del Normalismo implementado en el Ecuador), María Luisa Gómez de la Torre, una normalista que se destacó por ir más allá de lo que se esperaba de una profesora que, junto a la líder indígena Dolores Cacungo, fundaron las primeras escuelas bilingües para indígenas en busca de la igualdad.

Mediante el uso de la heurística y la hermenéutica se procede a la recopilación de documentos históricos, al análisis e interpretación de los datos obtenidos, la revisión de la biografía asociada al contexto histórico – educativo; el análisis de la filosofía en torno a la educación y de su pertinencia en la formación inicial del docente en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, específicamente en la formación de su identidad profesional y currículo escolar.

Se presenta como resultado principal el análisis de las biografías de las figuras y sus principales aportes al pensamiento educativo ecuatoriano y la evidencia de la necesidad de su aplicación en la formación docente y en las necesarias y sistemáticas adecuaciones curriculares de la escuela ecuatoriana.

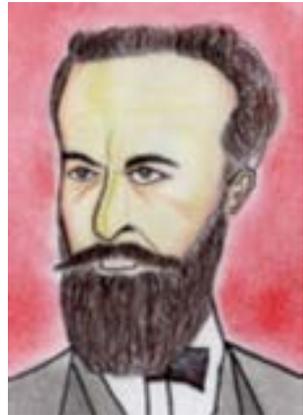
El proyecto de investigación: El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación – UNAE pretende, en uno de sus objetivos, recuperar el pensamiento educativo de figuras ocultas en la historia oficial y analizar su influencia en las políticas educativas actuales; resaltando la importancia de sus ideas y aportes en la formación inicial docente.

La educación en el Ecuador ha pasado por varias transformaciones, pues los procesos sociales han sido múltiples en el país. Varios referentes conmovidos por la justicia social han aportado sus luchas e intelecto para construir una educación democrática, donde cada uno de los ciudadanos pueda acceder a un sistema educativo gratuito, laico y de calidad.

Entre los referentes más significativos se encuentran figuras como: José Peralta, gran intelectual del liberalismo y María Luisa Gómez de la Torre que, junto a Dolores Cacuango, llevarían la educación formal a los indígenas, al fundar las primeras escuelas bilingües (kichwa-español) del Ecuador, las cuales forjaron cimientos fuertes en esta área, sus logros aún se ven reflejados en la actualidad. Con ayuda del método histórico (heurística y hermenéutica) se construyen sus biografías alrededor del campo educativo y se los comparan con las actuales leyes y políticas educativas para destacar su legado, su herencia y la influencia que aún tienen en el sistema educativo.

José Bartolomé Peralta Serrano (1855-1937)

Si de revolución y lucha, en el pensamiento ecuatoriano, se trata, es completamente indispensable hablar de José Bartolomé Peralta Serrano (1855-1937), nacido en Gualleturo, actualmente provincia de Cañar. Un niño que tuvo una vida dura al ser el hijo no reconocido de un clérigo. Creció con un fuerte sentido del derecho y de la lucha por la renovación de la humanidad. Al terminar su instrucción en jurisprudencia y encontrarse con grandes libros y ciencias, su mente sufrió un cambio, se dio cuenta de la injusticia que era recreada a diario por la Iglesia, como lo menciona en su libro *Alfaro y sus victimarios: apuntes para la historia* (2008):



José Peralta.
Ilustración de Edwin Dávila Lara

Tan absurda era la doctrina que recibíamos en esos colegios, que después - cuando he podido adquirir conocimientos en las ciencias modernas - se ha apoderado de mi alma verdadera indignación contra los maestros traidores que, por obedecer una consigna criminal, malgastaron mis mejores años en extraviarme la mente y atrofiarme el cerebro con una enseñanza propia de la Edad Media. (p. 9).

Con ayuda del Dr. José Fernández de Córdova, y con carácter de confidencial, se acercó a libros de pensadores como: Voltaire, Rousseau o Montesquieu; quienes ampliaron su forma de ver la realidad y que afectarían para siempre su relación con la Iglesia. A partir de ahí dedicaría su vida a luchar, en lo intelectual y después desde su posición como ministro de Alfaro, contra el oscurantismo que la Iglesia provocaba en el país. Creó varios periódicos liberales, que posteriormente fueron censurados por el clero. Fue un gran intelectual de la revolución liberal y estuvo junto a Eloy Alfaro cuando la revolución triunfó.

En el gobierno de Eloy Alfaro se desempeñó en varios cargos entre ellos: Ministro del Exterior, Ministro de Instrucción Pública. Peralta asumió estos puestos para combatir la influencia del clero en el Estado; pues era un pensador radical que no estuvo dispuesto a dar treguas. Ayudó a crear leyes que mantuvieran a la Iglesia fuera de los asuntos de la función judicial o de la creación de nuevas leyes. Aquí es dónde se comenzó a construir el estado laico que impulsó la educación gratuita y de calidad. Apoyó para instaurar el normalismo emulando el de Faustino Sarmiento, para procurar que la educación esté a cargo de los mismos ciudadanos y ya no de la Iglesia. El primer instituto que fundó durante el gobierno de Eloy Alfaro fue el de señoritas Manuela Cañizares, del cual surgieron figuras como María Angélica Idrobo y María Luisa Gómez de la Torre.

Con la creación de estas instituciones aparecieron las primeras confrontaciones con los fanáticos religiosos: las asociaciones cristianas no permitían a sus miembros enviar a sus hijos a los colegios laicos. Como parte del plan de generalización de la educación laica, y para hacer frente a los problemas con la Iglesia, se creó el Ministerio de Relaciones con el clero, el cual debía limar asperezas entre la Iglesia y el Estado, para que la educación laica llegara a todos, incluyendo a los fieles creyentes, y mostrara sus virtudes y ventajas. Se crearon impuestos a las exportaciones en los puertos, como parte de su función en Aduana, para que los colegios que se habían fundado pudieran funcionar con normalidad. Dentro de los rubros de estos impuestos se incluían los sueldos para los docentes normales, uniformes, costos de construcción, equipamiento, etc.

José Peralta siempre luchó, a su manera, por el bien de su país, con su visión para el desarrollo, logró mejorar el sistema educativo ecuatoriano y llevar la educación a todos quienes hasta entonces habían sido excluidos por diferentes causas como: hijos fuera de matrimonio, personas no católicas, entre otras.

María Luisa Gómez de la Torre

María Luisa Gómez de la Torre, nacida el 28 de mayo de 1887, hija ilegítima de un aristócrata, criada únicamente por su madre, Francisca Páez Rodríguez, fue desclasada por la iglesia católica al ser hija de madre soltera. Fue en parte su inspiración en las iniciativas que tuviera durante su vida profesional por todas las injusticias sufridas, las discriminaciones y todas esas reglas que el clero implantaba sobre ellas, debido a su condición de mujer nacida fuera de un matrimonio. A pesar de haber logrado buenas calificaciones en la escuela, no se le permitiría seguir con la educación secundaria, pues para esto se le exigía, entre otras cosas, un certificado de sangre limpia otorgado por la Iglesia al confirmar que la persona en cuestión fuera nacida en un matrimonio reconocido por el catolicismo, (Jurado, 1949).



María Luisa Gómez de la Torre.
Ilustración de Edwin Dávila Lara

Entre los gobiernos de Caamaño (1883-1888), Flores Jijón (1888-1892) y Cordero (1892-1895) se plantearon varias reformas pero nunca tocaron a la Iglesia. Esta todavía conservaba sus derechos autoproclamados, y su autoridad sobre las instituciones públicas; la educación seguía siendo un privilegio al que solo los católicos podían acceder. Por consiguiente, el clero aún dominaría todo ámbito público y social hasta 1895, año en el cual el viejo luchador, Eloy Alfaro Delgado, asumiría la presidencia después de una nueva revolución que fuera liderada por él, en contra de los regímenes conservadores. Alfaro realizó grandes reformas en la estructura del Estado: instauró el laicismo y creó la educación libre de restricciones por religión o estatus sociales. Entre las instituciones educativas que abrieron bajo este decreto presidencial se encontraba el Colegio Normal Manuela Cañizares en Quito, institución que sería trascendental en la formación de María Luisa, puesto que las personas que se graduaban de estos establecimientos conocidos como normalistas salían con un perfil profesional apto para la enseñanza en las instituciones públicas.

En 1908 decidió aprovechar la oportunidad que brindaba la escuela normal Manuela Cañizares para continuar con sus estudios y lograr independencia económica; se graduó con excelentes notas, además de haber sido exonerada de las pruebas finales por sus importantes trabajos como: "El funcionamiento del Congreso".

De estos colegios normalistas saldrían profesores(as) que ayudarían a implantar el laicismo en la educación pública. Además de la formación laica

recibida en ese colegio, Luisa tomó también la influencia de las profesoras de las misiones alemanas, quienes infundieron en ella y sus compañeras los métodos de enseñanza que denominaban la escuela nueva. Estos plantean que no solo se debe aprender lo que se encuentra en los textos, sino que es indispensable ejercitar el cuerpo, la imaginación, aprender a convivir, a apreciar nuestro entorno, la naturaleza. Con estos lineamientos se dedicaría a enseñar en sus primeros años como docente en la escuela Diez de Agosto, en Ambato. Posteriormente, trabajaría en el Colegio Mejía, en el cual se encargaría de las clases de gimnasia; aquí tomaría la iniciativa de proporcionar el desayuno escolar para los estudiantes de escasos recursos, con financiamiento público y muchas veces haciendo uso del dinero de su salario para este fin.

A pesar de la discriminación y los insultos de los que era víctima a diario, muy pronto fue ganando prestigio y poderosos amigos dentro del Mejía. En 1930, logró formar el club de profesores, y en 1937 con apoyo de sus compañeros creó el primer sindicato de profesores, que años más tarde, se transformaría en la Unión Nacional de Educadores (UNE), (Clark, 2005).

Formó parte del naciente Partido Socialista del Educador (PCE) que luego se dividiría en el Partido Socialista y el Partido Comunista del Ecuador, uniéndose a este último por ser simpatizante de su líder, (Clark, 2005). Siendo miembro del PCE conoció a varios personajes, entre ellos: Nela Martínez (primera Diputada de la República del Ecuador) y Dolores Cacuangó (líder de los sindicatos indígenas). Con esta última continuaría su obra social, esta vez con los indígenas en las montañas de Cayambe, pero esta es una historia que no se puede contar, si primero no se habla de la vida de Dolores Cacuangó.

Dolores Cacuangó

Dolores Cacuangó, mujer, indígena, pobre, analfabeta, e ícono referente de las luchas feministas y sociales ecuatorianas, nació en San Pablo Urcu (una hacienda de la zona de Cayambe, provincia de Pichincha, en la última década del siglo XIX), (Albornoz, 1975). Es hija de indígenas gañanes, peones sin sueldo que trabajaban en las haciendas de las órdenes religiosas: “estas haciendas constituían una entidad autónoma con toda una estructura económica, social, religiosa y política. Prueba de ello es que muchas de estas haciendas tenían capilla, oficina para el Teniente Político y un panóptico”, (Sánchez y Portugal, 2004, p.61).

Lejos de su tierra pudo ver las contradicciones del mundo capitalista. Conmovida y decepcionada de la capital, decidió volver



Dolores Cacuangó.
Ilustración de Edwin Dávila Lara

a las montañas que la vieron nacer. En ese momento la historia de Dolores no volvería a ser la misma. En su anterior trabajo aprendió castellano y supo de Eloy Alfaro, el Presidente que transformó a la educación. Dolores, siempre insurrecta, empieza con su gran labor, liberar al pueblo indígena de las garras de las injusticias sociales. Junto a Jesús Gualavisí fundó la Federación Ecuatoriana de Indígenas (FEI), de la cual fue su primera secretaria general. Junto con la FEI alcanzó varias conquistas para el pueblo indígena, pero en lo que concierne al ámbito educativo le corresponde la fundación de las primeras escuelas bilingües en el Ecuador. Dolores estaba convencida de que sí el pueblo indígena quería su libertad debía necesariamente estudiar:

Siempre entendí el valor de la escuela, por eso mandé a mis hijos a la escuela para que aprendan la letra. Yo hablé en la Federación Ecuatoriana de Indios y sabiendo que la compañera Lucha Gómez, era maestra, le pedí que nos ayude. Ella hizo una visita a mi choza y allí discutimos con más compañeros la mejor forma de que estas escuelas funcionen, de que tengan bancas y material para la enseñanza. Con toda voluntad aceptó el pedido y desde ese momento empezó a dar clases, primero a los que iban a ser maestros de esas escuelas de indios (Rodas, 2007, p. 47).

Las escuelas eran clandestinas, pues a los gobiernos de turno poco les importaba educar a los excluidos. En las pocas escuelas que existían para niños indígenas había maltrato, exclusión y se impartían las clases en castellano. Sin embargo, las escuelas de Dolores y sus camaradas eran distintas: los niños recibían las clases en su idioma materno: el kichwa y se podía respirar libertad. Luisa Gómez de la Torre jugó un papel importante en estas escuelas, pues era ella quien enseñaba a los indígenas, que iban a ser los profesores, la metodología, estrategias y técnicas que podrían usar al impartir las clases. Luisa y Dolores, juntas fueron más allá de lo que muchos hubieran pensado en aquellos tiempos, lucharon lado a lado por llevar la educación a los indígenas, lo cual sentó el precedente para lo que después se convertiría, oficialmente, en la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.

Sin duda alguna, los personajes nombrados en este apartado han mostrado un gran interés por reformar la educación ecuatoriana, por llevar este derecho fundamental a todos y cada uno de los ecuatorianos, pero ¿Se ha logrado algo? ¿Sus ideas siguen vivas?

El pensamiento educativo dentro de los documentos regentes de nuestro país.

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas anteriormente, la presente investigación se desarrolla bajo las líneas de la metodología histórica con el uso de la heurística y hermenéutica. A partir de los registros biográficos de José Peralta, María Luisa Gómez de la Torre y Dolores Cacuango, por ponerlos

en orden cronológico: se analizó lo recopilado, se presentó sus biografías con lo más relevante en cuanto a educación. Y, finalmente, se contrastará con las políticas educativas actuales y su evolución desde la intervención de las figuras enlistadas previamente.

Los principales resultados obtenidos destacan la labor de José Peralta que marcó un fuerte precedente en cuanto a la concepción de políticas educativas en el sistema educativo ecuatoriano. Sus huellas se ven claras si se revisa la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), específicamente, algunos de sus artículos tratan sobre las responsabilidades del Estado y la implicación que este tiene en el adecuado desarrollo de la educación de sus ciudadanos.

Tomados de la Constitución de 2008 los artículos 3 y 28 que plantean respectivamente:

Son deberes primordiales del Estado garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes y la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. [...] La educación pública será universal y laica en todos sus niveles.

En los artículos referenciados se puede observar la intención principal de Peralta, la responsabilidad del Estado sobre la educación libre y universal como una prioridad en las políticas del gobierno de turno. Cabe mencionar que el gobierno en el que se elaboró la actual Constitución se declaró alfarista, es decir, partidario de los cambios e ideales promulgados por los liberales seguidores del presidente Eloy Alfaro (1897-1901 y 1906-1911), lo cual incluye a José Peralta (Ministro de Instrucción Pública de Alfaro) y su fuerte convicción por conseguir una mejor educación, dirigida a toda la ciudadanía sin discriminación de creencias políticas, religiosas o clases sociales.

En el análisis de la LOEI, se encuentran artículos que reafirman lo estipulado en la Constitución como el Art.2.- Principios, lit. y Laicismo. - Se garantiza la educación pública laica, se respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa. Y el Art. 6, Obligaciones del Estado, lit. v. Garantizar una educación para la democracia, sustentada en derechos y obligaciones; en principios y valores, orientada a profundizar la democracia participativa de los miembros de la comunidad educativa (Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], 2017). Haciendo especial énfasis en el Artículo 6, lo cual fue uno de los fines del normalismo que José Peralta implementó en aquella época, ese normalismo que marcó un cambio fuerte en la manera de concebir la educación en el Ecuador de principios del siglo XX.

María Luisa Gómez de la Torre fue resultado de este normalismo, de un cambio generado por el triunfo del liberalismo. Ella, por su lado, marcó cambios importantes en la historia educativa ecuatoriana, iniciando por su propia lucha ante la adversa realidad que vivió cuando era niña, continuando por su actuar mientras trabajaba en el colegio Mejía, aquí ayudó a la creación de la UNE, la cual, en la actualidad, ha sido reemplazada por la Red de Maestros, siendo esta última organización la que se ha encargado de las antiguas funciones de la UNE, como darles voz a los docentes a nivel nacional ante las injusticias que estos sufran y organizar los comités que estarán presentes en las discusiones que influyan en el desarrollo de la vida profesional de los educadores.

Otro de los logros conseguidos por María Luisa es la alimentación escolar, que actualmente se ejecuta a través del Proyecto “Intervención en la Alimentación Escolar”, el cual es completamente apoyado y financiado por el Estado: “Mediante Oficio Nro. SENPLADES-SGPBV-2015-0033-OF, de fecha 18 de enero de 2015, la Subsecretaria Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), emite dictamen de prioridad al proyecto: “Intervención en la Alimentación Escolar”, (Mineduc, 2016). Contando con un vasto presupuesto y de esta manera eliminando la dificultad de que los docentes o los padres de familia tengan que usar su propio dinero para entregar a los estudiantes la alimentación escolar.

Para hablar del trabajo conjunto con Dolores Cacuango, en las escuelas bilingües (iniciativa de Dolores), se recurre a la Constitución ecuatoriana en el artículo 29, que declara: “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, [...] el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”; así como a la LOEI (2017), en sus artículos:

Art.2.-lit.bb.Plurilingüismo.-Sereconoceelderecho detodas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; Art. 6.- lit c. El desarrollo de la identidad nacional; de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador.

Donde se realiza énfasis en el deseo de Dolores Cacuango, de que los pueblos indígenas pudieran aprender las letras en su propio idioma, otorgando una educación emancipadora que les permita liberarse de las cadenas que los han tenido atados y confinados a trabajos en el campo agropecuario; abriéndoles caminos hacia mejores niveles de vida. El trabajo de Dolores y María Luisa se ve apoyado por el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Mineduc, 2017), en su Artículo 241, el cual declara que:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es parte del Sistema Nacional de Educación y está sujeto a la rectoría de la Autoridad Educativa Nacional, en todos los niveles de gestión. Comprende el conjunto articulado de las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa de los pueblos y nacionalidades originarios del Ecuador que utilizan un idioma ancestral.

Reconociendo el sistema que se ocupa de la educación de los pueblos ancestrales como parte oficial del sistema educativo ecuatoriano.

Además, la importancia de las figuras presentadas en este texto radica en la naturaleza del estudio de la historia, el saber de dónde venimos y hacia dónde vamos. Conocer qué hicieron las personas que vivieron antes de nosotros para que en esta época contemporánea tengamos esta vida, esta libertad, y de esta manera plantear acciones propias que procuren seguir con su obra y continuar en busca de mejores condiciones para los que vendrán después.

Igualmente, la importancia de estudiar la vida de: José Peralta, María Luisa Gómez y Dolores Cacuango, y su pensamiento, para la formación inicial docente es fundamental puesto que han marcado grandes cambios en la forma de concebir la educación; que pasó de ser un privilegio de unos pocos, a ser un derecho ineludible que el Estado debe asegurar sin importar su ideología, creencias religiosas, clase social o pertenencia étnica.

Por lo tanto, es importante, también, saber el contexto de la época en la que vivieron, puesto que hoy en día lo que ellos hicieron como un esfuerzo heroico, podría perder importancia sin la correcta contextualización. Es necesario estar al tanto de sus luchas individuales, las diferentes dificultades que sortearon y les llevaron a tomar las decisiones que impulsaron sus vidas en pos de la equidad de derechos y una mejor educación para sus compatriotas.

Y como en aquellos tiempos de las grandes guerras romanas, griegas o persas; se los recuerde eternamente, que sigan vivos por la eternidad. Que sus ideas sigan ardiendo en la juventud ecuatoriana y que aquella llama nunca se extinga.

Referencias

Albornoz, O. (1975). *Dolores Cacuango y las luchas indígenas de Cayambe*. Guayaquil, Ecuador: Claridad S.A.

Ecuador (2008). *Asamblea Constituyente Ciudad Alfaró*. Constitución de la República del Ecuador.

Clark, K. (2005). Feminismos estéticos y antiestéticos en el Ecuador de principios del siglo xx: Un análisis de género y generaciones. *Procesos*. (pp. 85-105). Recuperado de: <http://revista-procesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/download/229/298>

Jurado, F. (1949). *Los descendientes de Benalcázar en la formación social ecuatoriana, Tomo II*. Quito, Ecuador: Servimpres.

Ecuador (2017). *Ley orgánica de educación intercultural*. Registro Oficial. Quito,

Ecuador. 19 de mayo de 2017. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Ecuador (2016). Ministerio de Educación. *Intervención en la alimentación escolar*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/11/Proyecto-Alimentacion_06-10-2016-FINAL.pdf

Ecuador (2017). Ministerio de Educación. *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>

Peralta, J. (2008). *Eloy Alfaro y sus victimarios: apuntes para la historia ecuatoriana*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/79688228/Eloy-Alfaro-y-Sus-Victimarios-Apuntes-para-la-historia-Ecuatoriana-Por-Jose-Peralta>

Rodas , R. (2007). *Dolores Cacuango*. Quito, Ecuador: Crear Gráfica.

Sánchez, A. & Portugal, M. C. (2004). *Video documental de la vida y obra de Dolores Cacuango*. (Trabajo de fin de licenciatura: Universidad Politécnica Salesiana).

RUTA HISTÓRICO – GEOGRÁFICA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO: ACTORES, HECHOS Y LUGARES QUE MARCARON LO QUE HOY SE CONSOLIDA EN EL PROYECTO EMBLEMÁTICO UNAE

Andrés Eduardo Román Orbe
Estudiante EB-UNAE

Este capítulo tiene la intención de describir una ruta histórico – geográfica del pensamiento educativo ecuatoriano, la construcción de su identidad a través de la historia, desde la colonia hasta la vida republicana, considerando como punto estratégico la concreción del proyecto emblemático de la Universidad Nacional de Educación–UNAE. Considerándola como referente de un proceso reflexivo, experimental, investigativo y respetuoso de los procesos históricos de formación docente y del desarrollo que se han generado en el pensamiento educativo ecuatoriano, siendo todo esto parte de un proceso emancipador y revolucionario que ha dejado a su haber un legado de educación y sociedad soberana sobre sus derechos, reflexiva y emprendedora; reconociendo la incansable labor social del docente a lo largo del tiempo.

La imagen de la UNAE será, entonces, el punto de llegada del recorrido histórico por diversos sucesos, personajes y edificaciones históricas que marcaron camino para los educadores ecuatorianos, que abrieron puerta a nuevos procesos y que permitieron el desarrollo de la educación en los diversos escenarios sociales, políticos y culturales que se vivió en el Ecuador. La ruta es un instrumento didáctico, multifacético en la formación docente, que reconoce esos procesos de construcción de pensamiento social y pedagógico que aún siguen latentes en las aulas universitarias. La ruta es dinámica y pertinente con la historia de la educación y los procesos pedagógicos y las grandes figuras de la educación; valorando de una nueva manera el trayecto recorrido por los docentes formados, y en proceso de formación.

Como punto de partida es necesario, entender y reflexionar sobre la ruta histórica – geográfica como una herramienta didáctica, en la capacidad de analizar el pensamiento educativo ecuatoriano desde los orígenes de la educación formal en el territorio. Para ello es importante empezar por el reconocimiento de la identidad del educador, como aquel personaje que tiene: “una comprensión clara de lo que hace, ya que su misión es la de orientar al educando mediante una forma de transmitir el saber que permita al estudiante poner en

práctica todo lo que aprende”.
(Educación: Bases fundamentales para el desarrollo de un País, 2015, p. 8)

Desde la perspectiva histórica el educador ha evolucionado con las necesidades de la sociedad, así como por los fines políticos particulares de cada nación, en el caso del Ecuador en particular es importante dar algunas pautas para marcar el camino histórico y luego geográfico

que toma el pensamiento educativo. Por ello, podemos empezar hablando de la colonia como origen de los sistemas establecidos de orden disciplinar y discipular en la educación y sobre todo, en el territorio ecuatoriano, con figuras en la formación tanto del alumnado infantil y juvenil así como del profesorado de la época, recalcando que:



Centro histórico de Quito – La Plaza Grande s. XVII

La presencia de los jesuitas en el Ecuador, fue muy apreciada, ellos llegaron en 1568 a las colonias españolas en América. Sobresalieron indudablemente en el campo educativo, para este tiempo la educación era tarea exclusiva de la Iglesia, y los jesuitas supieron ganarse un lugar de privilegio y consideración. Fundaron en Quito, el Colegio de San Luis en 1568, fue la primera institución de esta rama creada en esta ciudad y la Universidad de San Gregorio en el año 1622, destinados a la formación de los criollos. (Educación: Bases fundamentales para el desarrollo de un País, 2015, p. 45).

Cabe mencionar que, en su labor formativa durante la colonia, e incluso años después en la república, nunca estuvo presente un ideal emancipador, sino un pensamiento estructuralista, memorista y de disciplina estricta. Los jesuitas establecieron en la formación docente doctrinas complejas y escrupulosas que exigían del futuro docente un total compromiso, partiendo desde el hecho que ellos ayudarían a las élites (en un anacrisimo), (formada por españoles y criollos en el caso de Ecuador), para la doctrina formativa jesuita el docente partía desde sus orígenes familiares hasta sus inclinaciones políticas y obviamente religiosas.

Con la fundación de los colegios – escuelas, San Luis y San Andrés, en la ciudad de Quito, los jesuitas tenían ya ganado un puesto en la historia, sin embargo, fueron en sus conventos y en especial en la universidad San Gregorio (hoy actual Biblioteca Municipal de Quito) donde se dictaba cátedra para los

futuros docentes, partiendo desde la Teología hasta las Ciencias Básicas y el Castellano. Sin embargo, la orden jesuita no fue la única y desde su llegada abrieron la puerta para que a lo largo de la historia del Ecuador los grupos religiosos tomaran a postas la educación de los y las ecuatorianas, así como la formación de los docentes.

La historia de la educación en nuestro país ha llevado un camino ascendente. Con tropiezos ha logrado vencer serias limitaciones provenientes de la pobreza, de los prejuicios, de la ineptitud. Comienza con el colegio de San Andrés en Quito (alrededor de 1550), abierto para indígenas y cerrado a los pocos años por falta de ayuda de la Corona. Sus alumnos serían los principales sostenedores del auge artístico del Reino de Quito. Luego se abrieron decenas de escuelas de caridad en muchas poblaciones, a cargo de religiosos. También funcionaban escuelas de primeras letras a cargo de personas particulares y que cobraban módicas pensiones. (Freile, 2006, p. 18).

Es entonces que, con estos antecedentes, enraizada en costumbres y torpemente gestionada, se da paso a la educación ecuatoriana. Aun siendo Real Audiencia de Quito para antes de 1820, llena de prejuicios y encadenada al catolicismo, con deficiencias en lo que refiere a la parte pedagógica y metodológica, la formación de docentes nacionales supo tener el objetivo claro de instruir al indígena de aquella época en labores y oficios necesarios para servir a los mestizos y criollos.

Los pedagogos de las instituciones educativas de la colonia sostenían que el proceso enseñanza-aprendizaje debía ser el instrumento para sostener a la corona y el medio que la Iglesia debía emplear “para servirle mejor a Dios”; esto era una tendencia alienante y autoritaria. (Educación: Bases fundamentales para el desarrollo de un país, 2015, p. 36).

A pesar de los cambios en el sistema político el oscurantismo y mística de la educación colonial dejaron grandes brechas educativas que hicieron réplica en el actuar de la sociedad y es en el Ecuador republicano donde se comienza, aunque lentamente, un proceso de cambio en el sistema educativo. Antes de pasar a lo que fue la vida republicana y la lucha interminable por el derecho a una educación de calidad alejada de las intenciones eclesiásticas, es importante recalcar que:

En el siglo XVIII, múltiples factores sumieron a la Real Audiencia de Quito (actual Ecuador) a una aguda crisis económica y social. A la sazón, la filosofía iluminista llegaba a nuestro país de la mano de quien es considerado el primer ilustrado sudamericano, el quiteño Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Animado por las ideas de progreso y evolución social del Siglo de las Luces, Espejo propuso enfrentar la crisis

mediante una reforma educativa que habría de producir cambios para bien en la cultura quiteña, cuyo estado de cosas fue duramente criticado por nuestro pensador ilustrado en tres de sus obras: *El nuevo Luciano de Quito* (1779), *Marco Porcio Catón* y *La Ciencia Blancardina* (1780). (Brito, 2017, p. 8).

Desde aquel entonces colonial, adocetrinado y religioso, la educación, su pensamiento y en especial su manera de formar docentes ha sufrido transiciones y transformaciones notables propiciadas por el surgimiento de corrientes pedagógicas y aconteceres sociales, económicos, culturales y políticos a nivel nacional y mundial, generando cambios drásticos a la formación de los educadores.

En la Batalla de Pichincha con su triunfo en 1822, la Real Audiencia de Quito quedaba libre para unificarse con las naciones libertadas por Bolívar para configurar lo que se conoció como la Gran Colombia, fue entonces que: “Bolívar dispuso la adopción del sistema lancasteriano o mutuo (llamado también así porque los alumnos aprendían mutuamente entre ellos) arreglado por el inglés Joseph Lancaster”, (Brito, 2017, p.18).

Es importante recordar que se configuró una sola nación entre lo que ahora son: Ecuador, Colombia, Panamá y Venezuela. Sin embargo, podemos destacar que el método lancasteriano fue aplicado en algunas instituciones educativas en lo que hoy es el Ecuador, especialmente en las ciudades de Quito por ser la capital y Guayaquil como puerto principal del llamado entonces Distrito del Sur. Algunas instituciones educativas fueron destruidas y sobre sus cimientos se construyeron nuevas edificaciones; es por ello, que en este caso en particular de las clases lancasterianas no contamos con un espacio físico - geográfico de referencia en las ciudades antes mencionadas.

Con la muerte de Bolívar y el surgimiento de la República del Ecuador, resultado de la división de las naciones, se asienta un régimen político que no modifica aún el modelo educativo. Pero con pequeños cambios, podemos ya visualizar una línea del tiempo que atravesará el pensamiento educativo y los lugares. Además los espacios geográficos, cumbres de los hechos que marcaron la historia de la educación y por qué no, la del Ecuador en general.

Es en esta institución donde, no inicia la educación principalmente, pero sí la vida de la república, puesto que fue aquí donde en 1930 se reúne la primera Asamblea Nacional y declara como presidente de la República del Ecuador al aquel entonces General Juan José Flores. Sin adentrarnos más a la vida política en los inicios republicanos es importante reconocer que el Ecuador empezaba sus gestiones soberanas accidentadas y mal manejadas por el gobierno de turno; dando una imagen desorganizada e

incompetente de la política de aquel entonces. En 1835, cinco años después de haber sido fundada la República del Ecuador, se expide el decreto del primer Orgánico de Enseñanza Pública, que establece la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción: el primero como organismo regulador y los segundos como instancias encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones. La instrucción pública se da en establecimientos fiscales y de órdenes religiosas, denominadas escuelas primarias, escuelas secundarias y universidades. (Nacionales OEI, 1950, p. 32).

La educación al ser el reflejo fiel de las políticas y necesidades de un Estado llevaba en sí misma un tradicionalismo y mística obsoleta; para muchos pedagogos de la época en especial para:

El célebre «Maestro del Libertador», don Simón Rodríguez, quien motejó a este sistema con el nombre de «escuela del papagayo», pues afirmaba: “Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes [...] Dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir (Rodríguez, 1988, p. 247).

Afirmaba Rodríguez que, si en la primera escuela se hubiera enseñado a raciocinar, habría menos embrollones en la sociedad (Brito, 2017, p. 20).

A pesar de todos los sucesos que ocurrieron desastrosamente en el mandato de Juan José Flores, sin siquiera considerar que quiso hacer una reconquista con los españoles, él logro fundar el colegio Ciudad de Guayaquil, que actualmente es el colegio Nacional Vicente Rocafuerte, donde se mantuvo la educación bajo el sistema lancasteriano; docentes con poco o nada experiencia tomaban alumnos monitores que repetían sus clases; con bases fuertes en la memoria y la repetición constante. Pero más allá de todas estas pertinentes críticas, el método lancasteriano por lo menos permitió una mayor cobertura del sistema educativo hacia capas sociales más amplias, vista la manifiesta carencia de un cuerpo docente mínimamente preparado. (Brito, 2017, p. 20).

El presidente Flores no aportó a la educación ecuatoriana, sin embargo, el caos de su mandato deja motivada a la sociedad a iniciar un cambio significativo tomando la posta Vicente Rocafuerte, quien invertiría en educación y propondría el cambio en el sistema educativo nacional.

Ahora desde el Palacio de Gobierno se empieza la proeza de idealizar y aplicar un nuevo sistema educativo en el territorio nacional; cuando nos referimos a un sistema educativo es casi imposible que este no esté ligado a otros que están o han sido aplicados en otras partes del mundo, así como también hay que reconocer que el Ecuador tenía, y aún hoy, aunque más tenue mantuvo, una

fuerte influencia por parte de Europa (España, Francia, Alemania e Italia) y de Estados Unidos.

A pesar del cambio de mandato y las nuevas corrientes que se despertaban en la pedagogía mundial es importante recalcar que el gobierno de Rocafuerte tomó la decisión de mantener el método de enseñanza, aclarando que:



Fachada Colegio Vicente Rocafuerte – Guayaquil



Fotografía del Palacio de Carondelet s.XVIX
Quito – Ecuador

La escuela lancasteriana se reforzó con la contratación de un experimentado conocedor del sistema; el norteamericano Isaac Weelwright, quien además se hizo cargo de la dirección técnica del colegio de niñas Santa María del Socorro, institución fundada por Rocafuerte y por la que ha pasado a la historia como el gran impulsor de la instrucción femenina en el Ecuador (Brito, 2017, p. 32).

Sin embargo, Rocafuerte abre el abanico de posibilidades e instituye también el método simultáneo, esté en su época no tiene la acogida suficiente y es desplazado hasta otro momento en la historia.



Colegio de los Hermanos Cristianos ‘La Salle’
Guayaquil – Ecuador

Luego de casi tres décadas de reformas al método lancasteriano, en la presidencia de Gabriel García Moreno se retoma el método simultáneo con expertos en el área, formando así las escuelas cristianas. Son los Hermanos Cristianos, los lasallanos, quienes impulsan un cambio en la educación ecuatoriana.

El Modelo Pedagógico Lasallista tiene sus raíces en la historia de San Juan Bautista De La Salle y sus primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas, que en el siglo XVI y XVII, desarrollaron una vasta

experiencia pedagógica con los niños y jóvenes de Francia. Dicha experiencia fue reflexionada y plasmada en un corpus que ha servido de memoria y se denomina como la Guía de las escuelas cristianas.

García Moreno marcó importantes hitos en la historia del Ecuador y dejó cimentadas las bases del cambio, (aunque aún en caos el país bajo su mandato), pudo desarrollar uno de los mejores métodos de educación del mundo, el traído por los Hermanos Cristianos y por las monjas de Los Sagrados Corazones. En su mandato fundó algunos de los colegios más importantes que hasta el momento tiene el país, a pesar de ser particulares y religiosos mantienen desde sus inicios sólidas bases en la formación, con el método simultáneo y con las debidas modificaciones a lo largo de la historia.



Colegio de los Sagrados Corazones de Jesús
Quito – Ecuador

En el plan de estudios ideado por García Moreno, la Politécnica fue la culminación de la enseñanza que necesitaba el país, para orientar la formación a un sentido pragmático, tan propio del Presidente. Pero su visión alcanzaba todos los sectores de la cultura por eso se establecieron instituciones técnicas y de enseñanza alternativa como la Escuela de Artes y Oficios, el Conservatorio de Música y la Escuela de Bellas Artes (Educación: Bases fundamentales para el desarrollo de un País, 2015, p. 14).

Pero aún estamos cortos de hablar de hechos históricos realmente emancipadores, que hasta la fecha 1863, hayan dado como resultado liberación o generado libertades. Por lo cual recordemos que se han dado luchas civiles y enfrentamientos internacionales que han marcado la historia del país. Sin embargo, dejan un insípido sabor de boca al recordar que aún y bajo el dominio del clero se mantiene un yugo sobre la educación y sobre las actividades sociales.

El siglo XIX se cerró con una de las disputas más visibles en la historia de nuestro país, en la que grupos conservadores y liberales pugnan por imponer

su modelo político e ideológico a la sociedad ecuatoriana. El 1895 triunfó la Revolución Liberal, a cuya cabeza se colocó al general Eloy Alfaro. Perdieron, pues, su tradicional hegemonía los grupos conservadores y clericales, la que les había pertenecido desde los tiempos coloniales. En el campo educativo, la secularización de la enseñanza fue uno de los propósitos principales del liberalismo, y a la consecución de este fin; desde 1901 el general Alfaro inició la fundación de los Institutos Normales Pedagógicos que es donde se formarían los maestros laicos. Para la fundación de los normales, se contrataron distintas misiones pedagógicas extranjeras. Por otra parte, la Constitución de 1906 sancionó el laicismo de la educación de manera definitiva, hecho que contó con la férrea oposición de la Iglesia Católica, representada entonces por uno de nuestros mayores historiadores, el arzobispo Federico González Suárez, (Brito, 2017).

En las primeras décadas del siglo XX, con la influencia de la Revolución Industrial, del Positivismo y del Pragmatismo, se producen innovaciones en el sistema educativo ecuatoriano: El proceso de formación del hombre trata de ser incorporado al desarrollo social, haciendo abstracción de la visión idealista y estática del mundo y la sociedad. Esta concepción ideológica planteó determinados pre- requisitos como: la disciplina racional del trabajo, el ordenamiento administrativo y la libertad educativa; sostuvo que el único conocimiento válido es aquel que tiene una función utilitaria y esbozó en la programación educativa, el tratamiento de: las ciencias, la experimentación, el conocimiento práctico y la investigación de la naturaleza. Sobre estas bases se sustentaron y aplicaron las teorías pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Horace Mann, (Nacionales OEI, 1950).

Para describir cómo manejar la ruta desde sus aspectos geográficos e históricos se ha considerado pertinente hablar antes de lo que es la espiral, no solo como una sucesión de puntos geométricos en el espacio o una figura de la filosofía andina sino, como un momento de cohesión y toma de ruta histórico – geográfico, puesto que en ella, se simboliza situaciones como: cambios, etapas y desarrollo. Porque la educación en el Ecuador, no es más que, un proceso encaminado al desarrollo y mejoramiento continuo desde que despertamos como República, obviamente generado y germinado en contextos y haberes sociales, culturales e históricos que marcaron las necesidades que promulgaron dicha educación. Es por ello, que la espiral se vuelve ahora nuestra herramienta de análisis y se transmuta en la ruta que con ayuda de la historia recorreremos el Ecuador y su pensamiento educativo.

La espiral es una elocuencia en sí misma, es una figura hermosa que integra todas las partes del todo por iguales (Gavilán Pinto, 2012, p. 12). Es entonces, que dialogan la geografía y los sucesos históricos, lo que nos brinda como resultado esta ruta por los primeros años de República, donde nos veremos

envueltos en la espiral de evolución y marcaremos los ciclos con inicios y finales designados por la investigación que se ha realizado respetando las épocas, espacios y sucesos de trascendental importancia para la formación del pensamiento educativo ecuatoriano.



RUTA HISTÓRICA – GEOGRÁFICA DEL DOCENTE
Ilustrado por: Jairo Vinicio Coba Limaico – Coralía Lizeth Jiménez Román

Referencias

- Altablero. (2015). *Educación: Bases fundamentales para el desarrollo de un país*. (Vol. 34). Bogotá: Ministerio de Educación Colombiana.
- Brito, J. (2017). *Historia de la educación ecuatoriana, de lo aborigen a la república*. Cuenca: UNAE.
- Educación: Historia de la educación en Ecuador. (2015). *Educación: desarrollo de los modelos educativos en el Ecuador*.(Vol. 5). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Freile, F. (2006). *Hacia una nueva educación*. Quito: Departamento de Ciencias de la Educación, USFQ.
- Gavilán, P. (2012). *Pensamiento en espiral*. México DF: Andes.
- Nacionales OEI. (1950). *Desarrollo educativo, vista histórica*. Lima: OEI.
- Rodríguez, E. (1988). *Educación*. Caracas: Paidós.

▶ **CAPÍTULO**

III

PENSAMIENTO EDUCATIVO
ECUATORIANO EN EL
PROYECTO EMBLEMÁTICO DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN - UNAE

MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN ECUADOR: UNA MIRADA HISTÓRICA HASTA LA ACTUALIDAD

Gabriela Eugenia Dávila Lara
Estudiante EB-UNAE

El trabajo resume las principales ideas de la autora, fruto de la investigación sobre los modelos pedagógicos que sustentan la formación docente en Ecuador, desde una mirada histórica hasta la actualidad. Identifica problemáticas en cuanto a la aplicación de modelos de formación docente tradicionales que han influido e influyen en su formación profesional. En la actualidad, la influencia universal de modelos pedagógicos innovadores insertados en la era digital, tiene en Ecuador un contexto real de aplicación en el proyecto de formación emblemática del docente en la Universidad Nacional de Educación - UNAE, que, sobre la base de los fundamentos que han aportado históricamente el constructivismo y el cognitivismismo asume, lo más innovador del enactivismo, el conectivismo, los avances de las neurociencias y el uso de las TIC para una formación por competencias centradas en el campo de la práctica y la investigación, dirigida a transformar de raíz el proceso de formación inicial docente.

Los modelos pedagógicos de formación docente alrededor del mundo evolucionan e incluso se combinan unos con otros, y es común verlos sometidos a un proceso de reformas que no resuelven las principales problemáticas que exige la escuela, a la universidad, y Ecuador no ha sido la excepción. La sociedad ecuatoriana ha requerido, entre otros factores, de estos modelos de formación para ir ajustando históricamente un proceso formativo al ideal de educación y de docente que ha logrado representarse.

La sociedad ecuatoriana actual no posee la misma composición política, cultural y económica, que aquella que se educó con una mayor influencia del modelo tradicional de formación docente. Ahora bien, después de haber analizado los resultados de la aplicación del Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017) y la constatación de los pilares que sustentan la educación democrática, plural y participativa, basada en calidad, justicia, equidad, inclusión e igualdad; nos llevan a proponer la necesidad de dar continuidad al fortalecimiento de los procesos educativos del hombre, nuevo ecuatoriano,

desde: la escuela, la familia y la comunidad; para lo cual se requiere de un docente con una vasta cultura pedagógica y una preparación actualizada.

La práctica educativa y los procesos de enseñanza – aprendizaje, en ciertos casos no han cambiado, continúan estancados en el tiempo. En varias universidades existen programas y modelos pedagógicos que no han comprendido, ni han evaluado sus procesos formativos. Lo cual, en cierta parte, estanca el desarrollo de la educación en el Ecuador, pues los docentes cuando se gradúan siguen reproduciendo prácticas tradicionalistas, que no están acorde a las necesidades y las potencialidades que requiere este siglo.

La nueva era digital ha tenido, en Ecuador, un contexto apropiado para la incorporación de nuevos modelos pedagógicos que contribuyan a la formación de los futuros docentes, en correspondencia con las demandas que la sociedad contemporánea le ha planteado a las universidades dedicadas a las ciencias de la educación. Si se tiene en cuenta que han sido asumidos históricamente los principales fundamentos del constructivismo, el cognitivismo e incorporando el enactivismo y conectivismo como modelos innovadores, que plantean a los futuros docentes ser competentes y protagonistas de su propia formación inicial y usar para ello las emociones, así como: las tecnologías de la informática y la comunicación.

Un ejemplo de los criterios antes expuestos, es la Universidad Nacional de Educación–UNAE, sinónimo de vanguardia al momento de poner en práctica estos modelos. La UNAE trabaja desde cinco ejes fundamentales: competencia, práctica, evaluación formativa, cooperación, aprendizaje y servicio. Todos ellos vistos desde la lectura del mundo contemporáneo, en donde la educación es un compendio de habilidades, conocimientos, prácticas, emociones, fortalezas, etc. que forman los seres humanos que cambiarán la historia. (UNAE, 2017).

La puesta en práctica y sistematización del modelo de formación emblemática de la UNAE, contribuirá al mejoramiento de la práctica educativa en las diferentes instituciones educativas del país y en la misma medida, a la construcción de un pensamiento educativo caracterizado por una identidad profesional docente centrada en el compromiso, la justicia social y el desarrollo integral del ser humano.

Entonces, el presente trabajo centra su análisis histórico en la influencia de los diferentes modelos pedagógicos en la formación inicial del docente ecuatoriano, y en la construcción y desarrollo de un pensamiento educativo emancipador. La importancia de éste radica en la necesidad de investigar la historia del pensamiento educativo ecuatoriano para su aplicación en la formación inicial docente de la UNAE.

Una mirada histórica a los modelos pedagógicos

Una incipiente formación docente es una de las primeras revoluciones educativas llevadas a efecto en Ecuador, la que encabezó el presidente Gabriel García Moreno (1861-1865). Su principal argumento tenía como fundamento a la educación técnica, pues se veía necesaria la creación de colegios técnicos, pues se proyectaban como la mejor vía para desarrollar el país. Sin embargo, la educación estaba dominada por el clero. Esto no quiere decir que por ello los conocimientos estaban navegando en el oscurantismo, pero tenía un sesgo religioso totalmente marcado. A pesar de ello se deben resaltar los logros de algunos de los grupos religiosos instalados en el país, por ejemplo los jesuitas fueron los fundadores del observatorio astronómico de Quito. García Moreno marcó algunos puntos sobre educación para ejecutar dentro de su gobierno.

Entre los propósitos de su gobierno estaba el reordenamiento curricular, el incremento del presupuesto educativo, reformar la ley de instrucción pública e incluso crear un colegio normal para la formación de profesores indígenas. La gestión del plan de acción se ejecutó con la ayuda de muchas órdenes religiosas, cada una encargada de diferentes sectores de la población. Transcurrió el tiempo y con los cambios políticos, la educación también.

La revolución liderada por el General Eloy Alfaro (1897), triunfó y muchas políticas seculares y liberales se implementaron en Ecuador, las cuales beneficiaron a la mujer, que se veía confinada a los quehaceres del hogar y a la educación de sus hijos, asimismo con otra parte de la población que había sido relegada. El movimiento educativo encabezado por José Peralta, Ministro de Instrucción Pública (1899 -1901) dio un giro a la manera de concebir la educación, tanto así, que algunas de sus políticas educativas se mantienen, como la secularización en la educación y la necesidad de despojarse de la educación memorística.

La Asamblea Constituyente de 1897 aprobó la Ley de Instrucción Pública, que estableció la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria. Durante la segunda administración del General Eloy Alfaro, una nueva Asamblea Constituyente dictó la Constitución de 1906, en la que se consagró el verdadero espíritu de la Revolución Liberal: separación absoluta del Estado y la Iglesia y supresión de la religión oficial (García, 2003).

En este período de la historia ecuatoriana, la educación normalista se posicionó en Ecuador. Este movimiento logró que la educación se centrará en el conocimiento, los valores, la secularidad en la educación pública y formar una nueva identidad para la mujer ecuatoriana, como independiente, dueña de su tiempo, espacio y cuerpo, una mujer que superó “el qué dirán” por “el quiero ser protagonista de la construcción de mi patria y de mi vida”.

El normalismo de Eloy Alfaro, tenía el objetivo de formar docentes que se educaran de acuerdo al proyecto de nación liberal. Docentes inclusivos, sensibles,

relacionados con los problemas sociales y comprometidos en la construcción de la patria. Aquí se encuentra la gran diferencia con el normalismo de García Moreno. Según Goetschel (2007), en Ecuador la intención de implementar el normalismo era brindar una educación laica y de calidad al pueblo. Muestra de ello, el primer Colegio Normal Manuela Cañizares, para señoritas, fundado el 14 de febrero de 1901. Esta institución formaba maestras cultas, con profundo conocimiento, pero además muy elegantes y de una conducta intachable. Estaban conscientes que eran un ejemplo para sus estudiantes y la sociedad en general, por lo tanto, eran íntegras, en su aspecto y conducta. Por lo que su lenguaje no verbal expresaba mucho y reafirmaba su formación intelectual.

La educación normalista en Ecuador, en sus comienzos trajo pedagogos extranjeros, compuestas por estadounidenses, colombianos, españoles y alemanes; con la finalidad de mejorar la calidad de educación, Además, de innovar la misma con nuevas metodologías pedagógicas, emulando el proceder de Domingo Faustino Sarmiento en 1870, el presidente de Argentina, quien trajo a América del Sur el normalismo concebido como una herramienta emancipadora importante.

El resultado histórico de toda esta política educativa, específicamente de la aplicación del Normalismo en el Ecuador, fue el desarrollo de grandes dirigentes políticos que cambiaron la historia ecuatoriana, como fue María Luisa Gómez de la Torre, (1905). Ella, luchó contra la sociedad misma, incluyendo a su propia familia, para estudiar y ser maestra. Uno de sus más grandes logros fue la creación de las primeras escuelas bilingües, junto con Dolores Cacuango, (1945). El trabajo de María Luisa Gómez de la Torre consistía en brindar estrategias pedagógicas y material didáctico a los profesores de estas escuelas. (Clark, 2005).

Dolores Cacuango y María Luisa Gómez de la Torre fueron maestras que comprendieron desde un inicio la importancia de conocer mutuamente las contribuciones que pueden tener cada uno de los pueblos. De igual manera, comprendieron la necesidad de combatir la ideología dominante para superar la pobreza y reafirmar la identidad cultural, las circunstancias en las que vivían las comunidades rurales y urbanas. Debido a que, el modelo de sociedad debía garantizar la construcción de procesos interculturales, de sociedades que se valoraran y aprendieran a respetar el patrimonio y la realidad de cada pueblo y cultura. (Kowii, 2007).

La inserción de la mujer a la esfera pública fue vital para entender que las políticas mundiales estaban cambiando, tal vez, y en gran parte por el capitalismo. El capitalismo necesitaba mano de obra barata y tecnificada por eso dio paso a que la mujer estudiara. Sin embargo, la mujer aprovechó este espacio para revolucionar y revolucionarse, como es el caso de María Luisa

Gómez de la Torre, Nela Martínez y Matilde Hidalgo; ellas entendieron que la educación era la clave del cambio.

La universidad como formadora de docentes

Para mediados del siglo XX la formación docente estaba a cargo de los Institutos Superiores Normales y de las Universidades. Estas últimas, que posteriormente serían las únicas encargadas para esta misión, mantuvieron la creencia exportada de las primeras universidades en Europa, que consideraban al profesorado como un mediador entre los estudiantes y los contenidos seleccionados por otros, (Lozano, 2006). El docente era el mediador en el aspecto de transmitir el conocimiento que este poseía respecto a algún oficio, arte o ciencia. De aquí, la creencia que cualquiera podría ser maestro y como resultado, la historia de las malas prácticas de los docentes por la falta de preparación pedagógica.

Esta formación tradicionalista se basa en que, las personas con mayor experiencia son quienes poseen el conocimiento y los estudiantes deben remitirse a escuchar. La docencia, tras las grandes crisis generadas por el capitalismo en el siglo XX, se automatiza y remite a la acción de transmitir conocimientos para crear simples obreros. Según Lozano (2006), en el caso de los profesores de escuela, si bien es cierto que aprendían mediante la práctica, no garantizaba aprender pedagogía en sí, se trataba de dominar la asignatura y sus contenidos.

Es significativo que en la actualidad la formación del docente en las universidades ecuatorianas muestre aún rasgos tradicionalistas. Al consultar a los estudiantes y maestros noveles acerca de las dificultades que enfrentan durante las primeras prácticas o en sus primeros años de ejercicio, surge un dato contundente: el currículum de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Aguerrondo y Vezub, en Vezub, 2007).

Las universidades que forman docentes necesitan entender que estamos transcurriendo en un camino lleno de cambios, en donde son necesarias otras perspectivas de formación. Es imprescindible que se entiendan sus modelos pedagógicos desde un enfoque histórico, pero a su vez, concibiendo que este siglo necesita seres humanos que quiebren con los modelos tradicionalistas.

En la actualidad, al amparo de las nuevas concepciones el principal reto de las Instituciones de Educación Superior (IES), es no permanecer ajenas e inmutables a su realidad. Sino, efectuar los cambios pendientes, dentro de la coyuntura emergente y vibrante, que supone escenarios conflictivos y plurales en los que se debaten los centros de educación superior. Evaluar esos cambios a partir de un diagnóstico exploratorio y a la luz de los nuevos horizontes de

configuración del conocimiento es el objeto del presente trabajo. (Granados y Larrea, 2013).

La universidad como formadora de docentes dentro de la época de cambios

De Souza Silva (2004, p. 7), menciona: “esta no es una simple época de cambios, la humanidad experimenta un cambio de época”, una época de cambios es un tiempo limitado en el que se dan transformaciones aisladas y de bajo impacto; en un cambio de época, de manera progresiva, se dan grandes variaciones simultáneas que alteran la estructura de la sociedad de forma permanente.

Entre los cambios más importantes se encuentra el de la tecnología, su fácil acceso, y el internet, que han modificado la forma de relacionarse con las demás personas, la manera de informarse y de adquirir conocimientos. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han reformado la dinámica social a tal grado que algunos autores como Castells, (2011), llaman a esta época la era de la información o la era digital como parte de la sociedad del conocimiento.

Su influencia en la educación se refleja en que la forma de educar ya no es la misma. En la actualidad, se intenta que los maestros realicen una educación en valores, eduquen en el respeto hacia los demás, y al mismo tiempo lo hagan mediante el uso de la tecnología. La cual, constituye un indicador de desarrollo de sus competencias y destrezas necesarias para el manejo de las TIC.

A nivel regional en América Latina, según la CEPAL (2016), 54.4% de la población tiene acceso a internet y las TIC, mientras que el Instituto Nacional de Estadísticas Censos (INEC), (2016), establece que en Ecuador solo el 36% de los hogares tienen acceso a estas, mostrándose de esta forma la gran brecha que todavía existe en esta nueva era. El Estado Ecuatoriano, para hacer frente a este problema, creó las Escuelas del Milenio, (alrededor de 80 en funcionamiento). Las cuales, tienen el equipamiento necesario en cuanto a tecnología, sin embargo, la mayoría de docentes no están capacitados para utilizar estos recursos, los maestros necesitarían una capacitación adecuada para su utilización.

Las TIC en el Ecuador son muy utilizadas, sobre todo en la población adolescente, en el contexto urbano. Mientras que, en las áreas rurales el acceso al internet y a la tecnología es escaso, por lo que Quinn (2016), precisa: la educación y la tecnología están presentes en políticas de Estado de algunos países y considerar también la realidad de los países en vías de desarrollo y las posibilidades que tienen para equipar sus escuelas con tecnología adecuada. Los Estados deben crear políticas para incorporar las TIC paulatinamente en el

ámbito educativo y mejorar las oportunidades de los estudiantes sin importar su contexto socioeconómico.

El Estado ecuatoriano consciente de las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento ha creado proyectos de formación emblemática en Ciencias de la Educación, Artes, y Ciencias de la Vida; dirigidos a la formación profesional del ciudadano ecuatoriano para su contribución al país, en una gestión social del conocimiento y desempeño profesional a la altura de los países más desarrollados del mundo.

El proyecto de formación emblemática del docente ecuatoriano en la Universidad Nacional de Educación – UNAE, fue creado de acuerdo al art. 354 de la Constitución de la República del Ecuador de 2008, mediante la presentación de un informe de las necesidades del sistema educativo nacional, previo a la elaboración y aprobación de la ley de creación de la UNAE. Esta universidad es la apuesta del Estado ecuatoriano por una nueva educación a partir de una nueva formación docente, y por tanto, un nuevo modelo de formación.

Según Freddy Álvarez, (2015):

Los nuevos problemas del siglo XXI han provocado que muchos Estados hayan asumido el imperativo de la creación de nuevas universidades, precisamente porque la universidad que viene de la alta Edad Media no tiene la capacidad de asumir los nuevos retos. (p. 7).

La UNAE nace para hacer frente a todas las necesidades en educación que la nueva época representa, a través de un pensamiento educativo y pedagógico adecuado a las demandas del nuevo modelo de país y de sociedad que se promueve a través de las políticas de Estado y gubernamentales vigentes en el Ecuador, (Álvarez et al, 2015). Así, se desarrollarán seres humanos críticos, creativos, solidarios y conscientes de que su deber es construir la sociedad del conocimiento, es decir, una sociedad en que los saberes científicos y ancestrales estén al alcance de todos y así, dar un paso para dejar atrás el pasado de inequidad.

Para fundamentar la idea anterior es necesario comentar lo planteado por Ángel Pérez Gómez (2016), autor del modelo pedagógico de la UNAE, sobre la educación de calidad, como el instrumento para el desarrollo completo de los ciudadanos que se requiere en esta era digital ecuatoriana. La formación del docente a partir de la instrumentación de los modelos pedagógicos y curriculares de la UNAE, plantea una nueva manera de formar a los futuros docentes. Donde, a los aspirantes se les motiva a desarrollar sus competencias profesionales y humanas con métodos y didácticas innovadoras como: lesson study, la clase invertida, el trabajo colaborativo en redes y el uso del portafolio digital.

Todo esto, permite que los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores estén en constante proceso reflexivo y de valoración crítica permanente.

El Ecuador necesita nuevos docentes, capaces de cambiar el sistema educativo ecuatoriano. La UNAE es la encargada de formarlos, con un dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, necesarios para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, y formar especialistas educativos. Todo esto, con visión estratégica y capacidad de gestión de su área de especialidad dentro del sistema educativo del país. El modelo planteado asume lo referente a la sociedad de la incertidumbre. El rol del docente debe ser, enseñar a los estudiantes a crear y planificar el futuro individual y comunitario, creando escenarios para pensar la incertidumbre, lo cambiante como lo cotidiano y lo realmente existente.

La UNAE, al ser una universidad de excelencia, cuenta con una planta de docentes con títulos de cuarto nivel, esto asegura que la investigación de los estudiantes sea dirigida por expertos. Al mismo tiempo, los docentes hacen sus propias investigaciones, las cuales permiten desarrollar la ciencia para empezar a cambiar la educación en el Ecuador. El modelo pedagógico de la UNAE incluye modelos y teorías de aprendizaje como: el constructivismo, enactivismo, conectivismo, y técnicas como la lesson study y el aula invertida.

El modelo constructivista busca dar respuesta al problema del conocimiento y cómo este se genera. Su planteamiento indiscutiblemente epistemológico indaga sobre cómo se forma el conocimiento, cómo pasamos de estados de conocimientos de menor validez a estados de mayor validez, siendo entonces la validez del pensamiento un estado en el cual solo los adultos con su desarrollo completo pueden acceder (Ayara, en Hernández, 2007). El constructivismo es un sistema pensado en el desarrollo del niño, en el que lo aprendido no es una mera copia, sino que el humano, gracias a la evolución del pensamiento, puede interpretar, recrear y conceptualizar sus experiencias.

Es fundamental reconocer los roles educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que, no existirá una repetición de la realidad; en el hogar, será la familia quien desarrolle sus esquemas mentales básicos, en los cinco primeros años de vida. Luego al ingresar a un sistema formal de educación se generará el aprendizaje y desarrollo cognitivo – conceptual. Por lo cual, será el docente quien toma un papel fundamental como catalizador de las habilidades y capacidades psíquicas, fisiológicas, emocionales e intelectuales en cada estudiante de forma individual y grupal (Ayara, en Hernández, 2007).

Otra característica del modelo pedagógico de formación docente de la UNAE es asumir los fundamentos teóricos provenientes del Enactivismo. La cognición no solo es lo que sucede cuando nos detenemos a contemplar el mundo y a intentar comprenderlo. El pensar y el entender son subgéneros del

vivir, actuar y relacionarse con la realidad que nos rodea y de la cual formamos parte. (Di Paolo, 2005).

Desde estos postulados el Enactivismo toma importancia en la construcción del modelo de formación del docente. Este tiene que procurar que el aprendizaje sea significativo, útil, en la práctica. Di Paolo (2005, p.4) postula que: “conocer es participar. Nada más, y nada menos, que esta idea es lo que motiva al Enactivismo, esa nueva forma de plantear el estudio riguroso de la vida, la mente y lo social”. Por lo tanto, el aprender haciendo y conocer participando son los pilares del aprendizaje que a su vez brindan la base teórica y práctica a los modelos de enseñanza en los que se desarrolla la educación.

Otra teoría que forma parte de los fundamentos más innovadores del modelo analizado es el Conectivismo, que se define como una teoría del aprendizaje que nace del auge tecnológico de esta era. Propone en sus postulados el aprendizaje a través de las redes, donde el conocimiento depende de la regulación y autorregulación por parte del docente y el estudiante respectivamente, puesto que la dinámica de vida en el ciberespacio es cambiante, diversa e inmensa. (Siemens, 2004).

Se comprende que la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana, debido a las alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión. Esta y otras razones, dan peso al uso de las tecnologías en el aula donde el docente como mediador transforma la información en conocimiento.

La formación docente cuenta con el campo de formación práctica mediante los constructos de la exploración y la aproximación diagnóstica que les permite experimentar la teoría y teorizar la práctica. Al respecto Pérez Gómez (2016), plantea en la entrevista que la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría - práctica.

En la práctica pre-profesional que desarrolla el futuro docente, utiliza el método de la Lesson study. Para Pérez Gómez y Soto (2011), este método consiste en que los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes; como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que están haciendo.

Este método de investigación-acción participativa resulta una forma colaborativa de trabajo donde los educadores reflexionan y critican las prácticas pedagógicas para que estas mejoren y evolucionen acorde a su contexto. Los grupos de trabajo son variados puesto que participan docentes de varias

asignaturas y niveles. Otra metodología innovadora es flipped classroom que proviene de una expresión inglesa que, literalmente, puede ser entendida como dar la vuelta a la clase o una clase al revés. Este término sirve para definir un nuevo método docente cuya base radica en la metodología del aula invertida: las tareas que antes se hacían en casa, ahora se realizan en clase y a la inversa.

Los primeros autores que acuñaron el término fueron Lage, Platt, & Treglia (2000), aunque realmente la expresión no se consolidó hasta que en 2007, los profesores Bergman y Sams, del Instituto de Colorado de USA, se unen para grabar contenidos de presentaciones en PowerPoint, narradas y capturadas en video. El objetivo de estas grabaciones fue facilitar a los alumnos (que no pudieran asistir a clases) gran parte de la materia a través de las grabaciones que realizaban los profesores. Para sorpresa de los docentes, estas grabaciones, en principio creadas para estudiantes no presenciales de sus clases, eran también seguidas por otros estudiantes. (Fortanet van Assendelft de Coningh et al, 2013).

Con este método se busca descentralizar el rol del docente y motivar la participación crítica, analítica y reflexiva de los estudiantes. En el aula invertida, el profesor plantea al estudiante obtener los conocimientos antes de ir a la clase, mientras que en la clase se realiza: el análisis, proyecciones prácticas de las temáticas y refuerzo del aprendizaje. El tiempo que se utiliza en las clases tradicionales para explicar la materia queda liberado para el estudiante, de este modo, el estudiante se transforma en el protagonista de su proceso de enseñanza – aprendizaje, asimilando a su ritmo y logrando un aprendizaje significativo.

La UNAE está en construcción a la par de la sociedad del Buen Vivir. Así como el Normalismo, en su época de auge, transformó la sociedad ecuatoriana, se espera que la UNAE haga lo mismo en pleno siglo XXI. El modelo pedagógico de la universidad es innovador, pero aún no se evidencian sus resultados, pues la primera promoción de docentes egresará en el 2019.

Los modelos de formación docente universalmente, y en el área iberoamericana han mostrado como tendencia la profesionalización docente. Estos han articulado concepciones sobre la educación y los procesos de enseñar y aprender que en determinados momentos históricos en Ecuador, han sufrido la influencia de reformas. Esto, genera contradicciones y puntos de convergencia, que sitúan al docente y al proceso de su formación profesional, en el contexto de las exigencias que la sociedad le ha planteado históricamente a la escuela ecuatoriana.

La formación docente en Ecuador se ha caracterizado por el uso de los modelos más tradicionales en una primera etapa histórica. En esta etapa se debe considerar la influencia del Normalismo, la creación de colegios e institutos. Los cuales, si bien para las diferentes etapas de la historia de la educación ecuatoriana se consideraron aportadores, su tránsito hacia la contemporaneidad ha derivado

en valoraciones que apuntan al cambio, al mejoramiento y la transformación. El Normalismo representó en el aspecto social una revolución en el desarrollo de la sociedad ecuatoriana. El Laicismo que trajo consigo significó dejar atrás muchas creencias que se encontraban muy incrustadas en el pensamiento de la población; entre las cuales se pueden mencionar: el rol de la mujer, la exclusividad de la educación dirigida por la Iglesia, la formación de los docentes, su misión y visión, etc.

La formación docente en las universidades ecuatorianas se ha desarrollado mediante modelos que se han mantenido desde la época de las primeras universidades medievales. Donde, el docente es el único con el conocimiento y que al estudiante (futuro docente) le basta conocer el contenido para convertirse en maestro.

Referencias

Álvarez, F., Didriksson, A., Pérez, A., Prats, J. & Quinn, H. (2015). Reflexiones sobre la academia. En Endara, S. (Ed.), *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. (pp. 1-41). Javier Loyola, Ecuador: UNAE

Clark, K. (2005). Feminismos estéticos y antiestéticos en el Ecuador de principios del siglo XX: un análisis de género y generaciones. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*. (Vol. 1, No. 22, pp. 85-105).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40528/6/S1601049_es.pdf

De Souza Silva, J. (2004). La educación latinoamericana en el siglo XXI: Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación. *Congreso Nacional de Educación Preescolar. ¿Cómo transformar desafíos en propuestas?* Universidad de Costa Rica, Centro Infantil Laboratorio, 7.

Di Paolo E., (2005). Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency. *Fenomenología y ciencias cognitivas*. (pp. 97-125).

Fortanet van Assendelft, C., González, C., Mira, E., & López, J. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2013*.

García, A. (2003). *Breve evolución histórica de la educación en el Ecuador*. Recuperado de <https://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/5787/4/CAPITULO%201.doc>

Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito, Ecuador: AbyaYala.

Granados, V. y Larrea, E. (2013). *El sistema de educación superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. (Vol. 5, No. 2, p. 6).

Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC. (2016). *Resultados Principales*. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2016/170125.Presentacion_Tics_2016.pdf

Kowii, A. (2007). *El sueño de Dolores Cacuango*. Quito-Ecuador: Ministerio de Educación.

Page, M., Platt G., Treglia, M., (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an

inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*. (Vol. 31, No. 1, pp. 30-43)

Lozano, J. (2006). *Normalistas vs universitarios o técnicos vs rudos: La práctica y la formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. Primera Edición. México, México: Plaza y Valdez, S.A. de C.V.

Pérez, A. (17 de junio de 2016). *Entrevista con Galo Bonito, Gabriela Dávila y Andrés Román*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qFIUAxQkvvg>

Pérez, Á. y Soto, E. (2011). *Lesson Study. Cuadernos de Pedagogía* No. 417. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

Quinn, H. (17 de Junio de 2016). *Entrevista con Galo Bonito, Gabriela Dávila y Andrés Román*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=O476LQsi8nM>

Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2017). *Modelo Pedagógico*. Azogues, Ecuador: UNAE. Recuperado de <http://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*. (Vol. 11, No.1, pp. 1-23). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Rosa Ildaura Troya Vásquez
Estudiante EB- UNAE
Odalys Fraga Luque
Docente Investigadora – UNAE

El presente trabajo resume las principales ideas relacionadas con la formación docente en la Universidad Nacional de Educación – UNAE, Ecuador, desde el enfoque de formación por competencias, fruto de la investigación en educación, desarrollada desde el proyecto de investigación: El estudio del pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación - UNAE. Tiene en cuenta los aportes de la Historia de la Educación en Ecuador en cuanto a la formación por competencias del docente que ha seguido lineamientos, tendencias y ha respondido a múltiples factores, esencialmente: filosóficos, históricos, pedagógicos, didácticos y metodológicos. Se requiere dotar al proceso planteado, actualizaciones sistemáticas, como respuesta al carácter emblemático que asume el modelo pedagógico de la UNAE. En este sentido se aporta la experiencia de la formación de competencias investigativas mediante la presentación de los resultados de un Proyecto Integrador de Saberes, (PIENSA), en respuesta a las necesidades de la transformación de la educación en el país que se orienta hacia el Buen Vivir.

La formación emblemática del docente en la Universidad Nacional de Educación- UNAE, en Ecuador, constituye un resumen histórico del quehacer social de las universidades e instituciones formadoras de maestros para dar respuesta a las demandas que, en las diferentes etapas históricas, la sociedad le ha planteado a la escuela ecuatoriana. Ello determina centrar la mirada en la necesidad de asumir el nuevo perfil de formación docente desde el enfoque de la formación por competencias que manifieste el salto y la transformación cultural universitaria, para contribuir a la formación integral de niños y jóvenes, felices y competentes.

En Ecuador, la formación universitaria del docente se ha caracterizado por el énfasis dado al componente académico, sin la debida integración de otros componentes que intervienen directamente en la formación profesional como: la investigación, la innovación, la práctica y la vinculación con la sociedad; lo

que ha estado enfocado desde teorías y paradigmas que en su momento han dado respuesta a las necesidades sociales y que hoy, requieren dar respuesta a una filosofía de época que Ecuador se orienta, constitucionalmente, hacia el Buen Vivir.

La formación inicial del profesional en la UNAE surge de la necesidad de un nuevo perfil del docente, que implica asumir las ideas que de acuerdo a Álvarez (2016), se expone de forma clara la comprensión de este fenómeno en dos direcciones, una referente al nuevo tipo de educación a que se debe responder desde la institución formadora y otra, al nuevo tipo de docente a formar, que representan una respuesta integrada a la necesidad de la contextualización de la educación superior pedagógica, a lograrse entre la universidad, la escuela y la sociedad en general, donde la figura del docente es clave, al resumir en sí misma, las nuevas aspiraciones filosóficas de los cambios de época que advierten a su vez de la necesidad del cambio del tipo de docente a formar.

El cambio se ha hecho presente en el proceso de la formación docente en la UNAE que muestra con aciertos el tránsito del industrialismo anterior, hacia la relación del Buen Vivir con la educación superior pedagógica, específicamente con la formación emblemática del docente ecuatoriano, desde el enfoque de formación por competencias en la que se destaca la investigación. La formación de maestras y maestros es hoy de una importancia sin igual, en ello, influye el acertado reconocimiento del cambio de época con desafíos actuales que son absolutamente inéditos en Ecuador. En consecuencia, la visión internacional propia del reconocimiento de la globalización, el dominio del inglés, el avance de las tecnologías y su incorporación en el modelo educativo, la prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza y la apuesta por estudiantes que piensen, investiguen, que sean creativos e innoven, son algunas de las líneas que conforman el actual imperativo de la formación de maestros. En el caso de Ecuador, la respuesta a tal desafío se asume a partir del principio del Buen Vivir, definido por la Constitución del 2008, vigente hasta la actualidad en la Universidad Nacional de Educación, UNAE.

La idea anterior se sustenta en la manera de asumir integralmente los procesos y componentes de la investigación y la práctica, que acompañan al futuro docente durante su dinámica formativa. Además, estimulan su participación protagónica al decidir y proponer soluciones a los problemas en las diferentes situaciones educativas, en la misma medida que se configura el futuro de su identidad docente, en los contextos de la escuela, donde realiza su práctica pre-profesional. El modelo de formación de la UNAE (Álvarez et al, 2015), se caracteriza por concepciones pedagógicas, didácticas y tecnológicas, cuya novedad garantiza la problematización de los aprendizajes a concretarse en casos, problemas, situaciones y proyectos. La contextualización en la época tecnológica que vive el mundo es evidente al tomar de las teorías más avanzadas, como el Enactivismo, a fin de garantizar la personalización de los portafolios

digitales que revelen las propias estrategias de los aprendizajes que transiten de lo colaborativo a lo personalizado, guiados por el eje rector de la investigación educativa.

Para la formación del docente de la UNAE se cuenta con mallas curriculares sustentadas en concepciones problematizadoras cuya contextualización en las políticas educativas que se aplican en la escuela ecuatoriana, garantizan la gestión de los aprendizajes sustentada en la comprensión práctica de los pilares de una educación que responda a los objetivos del Buen Vivir como: la justicia social, la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la calidad mediante un vínculo permanente con la escuela y la sociedad. (SENPLADES, 2012).

La formación por competencias en la UNAE asume lo expuesto por Álvarez et al (2015). El concepto Holístico de competencias o cualidades humanas exige una nueva definición del perfil del profesional de los docentes, más allá de un mero listado de contenidos o habilidades, como investigadores de su propia práctica, e innovadores comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes. Para realizar esta función con ciertas garantías se requieren al menos las siguientes capacidades para:

Comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos.

Diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum adecuado.

Diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje y aprender a auto-regularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.

En correspondencia con la definición anterior se asumen los aportes de varios autores referenciados por Álvarez et al (2015), que coinciden en la necesidad de formación guiada por nuevos perfiles y competencias profesionales al docente investigador con una trayectoria de aprendizajes y valores que vean en la investigación una vía principal de la transformación de la escuela ecuatoriana. Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivos: presentar una breve reseña histórica de la formación docente en el Ecuador, exponer como se realiza la formación profesional docente en la Universidad Nacional de Educación, UNAE; y evidenciar el desarrollo de competencias investigativas en el PIENSA, a través de una experiencia educativa de investigación.

Breve reseña histórica de la formación docente en el Ecuador

La formación del profesional docente a lo largo de la historia ecuatoriana ha variado de acuerdo a las clases, el individuo debía educarse para un determinado tipo de sociedad. En la comunidad primitiva según Brito, (2016):

Los maestros recibían el nombre de amautas o sabios, quienes preparaban a sus discípulos en la religión y la lengua del imperio (runa shimi), así como en

la interpretación de los kipus (cuerdas anudadas de colores) y conocimientos matemáticos. Para los runas o el pueblo común, en cambio, no se crearon instituciones educativas formales. (p. 2).

La educación en la Colonia en Ecuador se caracterizaba por contar con maestros particulares que tenían escuelas privadas y enseñaban mediante una pensión miserable que les pagaban los padres de los niños. Si el alumno había de aprender a leer y a escribir, la pensión era doblada, lo ordinario era que se les enseñara solamente a leer. La forma de la letra, el carácter de la escritura, la ortografía de lo escrito, aspectos en los cuales ni padres ni maestros ponían mucho cuidado. En cuanto a la Aritmética, se enseñaba en las escuelas a los que pagaban una pensión mensual de cuatro reales para aprenderla, y, por esto, los hijos de los pobres ordinariamente no la aprendían. (González Suárez, 1906).

La filosofía iluminista llegaba a nuestro país de la mano de quien es considerado el primer ilustrado sudamericano, el quiteño Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Animado por las ideas de progreso y evolución social del Siglo de las Luces, Espejo propuso enfrentar la crisis mediante una reforma educativa que habría de producir cambios para bien en la cultura quiteña. (Brito, 2016, p.4).

Esto evidenciaba la necesidad de que la reforma educativa actúe sobre: “los referentes de la vida cultural colonial, y para el ilustrado quiteño, lo principal en esta dirección era –apunta Paladines (1988) – reformar la retórica”, (Brito, 2016, p.5). Lo cual, significaba que se debía difundir nuevas simbolizaciones, por medio del sistema educativo, que restablecieran el buen gusto, el buen juicio y el equilibrio. (Brito, 2016).

De la etapa grancolombina, el Ecuador heredó el sistema educativo Lancasteriano, oficializado por el Reglamento de Instrucción Pública, expedido el 6 de enero de 1822. En este punto, nuestros antepasados y predecesores se sumaron a una corriente mundial en el campo educativo.

América Latina no permaneció al margen de la expansión mundial del método de enseñanza mutua o lancasteriano, que había sido desarrollado en Inglaterra para la educación de las clases populares y que permitía, mediante el empleo de monitores y auxiliares, educar simultáneamente a una gran cantidad de niños en una misma aula, preparados previamente por el maestro en lectura, escritura, cálculo y catecismo. (Ossenbach, 2008, p. 431, en Brito, 2016, p. 9).

El sistema Lasallano se oficializó para toda la República, a través del Reglamento, que no era sino una adaptación del célebre documento: la *Conduit des Écoles Chrésiennes*, escrito por el fundador de la orden, Juan Bautista de la

Salle, y que era considerado un referente mundial pedagógico y educativo, que dividía el grupo según aprendizajes aventajados y de mayores dificultades. La figura del maestro observaba y controlaba el trabajo de los grupos formados. Los sistemas lancasterianos, simultáneo y la hibridación conformaron el sistema mixto, en Ecuador del siglo XIX. Es la etapa en que algunos maestros reciben y aplican las teorías de Pestalozzi, Herbart y Fröebel los que, durante las dos primeras décadas del siglo XX, llegaron a ser oficializados y con una mayor difusión en Ecuador. En 1914, el Ministro de Educación, Luis Napoleón Dillon, resolvió contratar a pedagogos alemanes para hacerse cargo de estos institutos de formación docente. Se trasladó al Ecuador el grupo de profesores normalistas encabezados por Augusto Rubbel y sus colaboradores.

Los maestros ecuatorianos presentaron desde el inicio resistencias a la reforma educativa en tanto la Misión Alemana puso en cuestión ciertas premisas básicas del ideario docente, que desdibujan el estatuto público por ellos adquirido y su influencia sobre la enseñanza primaria, aspectos vinculados a la experiencia derivada del ejercicio de la enseñanza intuitiva (Terán, 2015, p. 232, en Brito, 2016, p. 16).

En 1930, Ecuador declara oficialmente asumir el movimiento de la Escuela Nueva, sus variadas influencias fueron bien recibidas por los maestros ecuatorianos, quienes se esforzaron por poner en práctica el amplio repertorio de este variopinto movimiento internacional. Luego, con la evolución de la sociedad y la pugna entre las clases sociales se abrió paso una nueva educación: la liberadora. Esta es promovida principalmente por Freire, que ubica al “alumno como el centro de las preocupaciones de las tareas docentes”, (Dorfsman, 2012, p.3). Esa neoconcepción de la educación conlleva una formación docente caracterizada por el saber pedagógico de los contenidos disciplinares ligado a una práctica reflexiva, (Dorfsman, 2012). Por tanto, esas nacientes exigencias educativas determinan una formación profesional que implica conocimientos, destrezas y valores que le permitan al docente cumplir su nuevo rol en la sociedad: formar ciudadanos libres, capaces de pensar y tomar decisiones propias sin la coacción de una educación neutralizadora.

Para los años noventa, la sociedad sufre una nueva transformación con el desarrollo del internet, donde los docentes y educandos se ven inmersos en la llamada era digital. El estudiante tiene acceso a todo tipo de información en la red, a través de las tecnologías de la comunicación, lo cual exige que el docente le ayude a desarrollar habilidades que le permiten discriminar la información que recibe, (Pérez Gómez, 2012). Estas transformaciones tecnológicas y sociales requieren que el profesional docente sea capaz de seguir formándose durante toda su vida como lo expresa Pérez Gómez, (2012). Lo cual, pone de manifiesto

la necesidad que la formación profesional docente debe incluir no solo el saber disciplinar, pedagógico y práctico sino también tecnológico de acuerdo a los avances en este campo y a las necesidades que emergen para los niños de los cambios que se producen en la sociedad.

Pero, a pesar de las grandes modificaciones que ha sufrido la educación y la instrucción del profesional educativo con las transformaciones productivas, sociales y tecnológicas, “la formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, [...] un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente”, (Pérez Gómez, 2010, p. 53). Esto se debe, a que la sociedad que se abre paso en esta época no es estática, sino que varía de acuerdo al contexto y a las personas produciendo procesos propios que difieren de acuerdo al lugar donde se desarrollan, y a las circunstancias. Por tal razón, la formación docente actual exige que el profesional pedagógico desarrolle competencias que le permitan educar a los individuos que forman parte de esta sociedad tan cambiante. Es en este escenario histórico-social donde emerge la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, UNAE, con una propuesta de formación docente que pretende transformar la educación de su país mediante el desarrollo de competencias formuladas pensando en las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

Formación profesional docente en la Universidad Nacional de Educación -UNAE

Uno de los grandes retos que presenta la formación de los docentes en la sociedad del siglo XXI es la formación en competencias que estén a la par de las necesidades educativas del momento. Debiéndose entender por competencias a los sistemas complejos y singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos en el escenario en el que se desenvuelven, tanto en la vida personal como en la social y profesional, (Álvarez et al, 2015). Estas competencias implican diferentes destrezas como la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar que el profesional docente debe generar de manera individual o social, para el mejor desempeño de su profesión. Por lo tanto, el modelo pedagógico de la UNAE plantea que el docente en formación debe desarrollar las competencias básicas y profesionales que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Competencias básicas y profesionales de la formación docente en la UNAE

Competencias básicas del profesional docente	Competencias profesionales del docente contemporáneo
Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa. La mente científica y artística.	Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos.
Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. La mente ética y solidaria.	Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum.
Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía. La construcción del propio proyecto vital. La mente personal.	Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje.
	Competencia para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida.

Fuente: Modelo Pedagógico de la UNAE

Responsables: Autores

Las competencias profesionales del docente contemporáneo son las competencias esencialmente investigativas, debido a que están ligadas a la construcción del pensamiento práctico- reflexivo, que capacita al docente en formación, para interpretar e intervenir en la realidad educativa con el objetivo de cambiar y mejorar las situaciones, procesos y sistemas educativos, (Pérez Gómez, 2010). Debido a esto, en el modelo pedagógico de la UNAE se concibe la formación docente desde la práctica a la teoría y no al contrario, como se ha hecho tradicionalmente. En otras palabras, el propósito no es buscar principios teóricos para aplicarlos en la práctica, sino a partir de problemas, situaciones y procesos reales extraídos de la praxis, buscar soluciones dentro en la teoría.

Por esta razón, los docentes en formación de la UNAE realizan sus prácticas pre-profesionales desde el primer ciclo de su preparación académica. Para lo cual, los estudiantes acuden a las instituciones educativas acordes a su carrera para efectuar sus prácticas:

Los estudiantes de Inicial asisten a los Centros Infantiles del Buen Vivir.
Los de Educación General Básica a las unidades educativas que tienen ese nivel.
Los de Intercultural Bilingüe a las instituciones que ofertan esa modalidad.

Todo esto con el fin de desarrollar su pensamiento práctico- reflexivo e intervenir en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Por otra parte, la UNAE siempre con una visión de innovación que tiene como objetivo la mejora de la práctica docente en el Ecuador, orienta en su modelo pedagógico la formación profesional de los docentes con competencias investigativas que les permitan no solo analizar el currículo vigente sino también diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo de manera personalizada. Para lo cual, la UNAE ha programado como eje de integración los “modelos curriculares contextualizados y adaptados a los sujetos educativos aplicados en instituciones específicas: diseño, y desarrollo de proyectos curriculares cuya organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es contextualizada, flexible, y adaptada a los sujetos educativos”, (Torres, 2016, p.2). Este eje de integración está de acuerdo al núcleo problémico de 4º ciclo: ¿Qué enseñar y cómo enseñar? Todo esto, debe ser aplicado por el docente en formación durante sus prácticas pre-profesionales en las instituciones educativas correspondientes a su carrera, con el propósito de desarrollar el PIENSA.

Lo mencionado, pone de manifiesto que el docente que se forma en la UNAE, debe capacitarse para analizar los modelos curriculares existentes en las instituciones educativas para contrastarlos con los modelos curriculares que han existido a lo largo de la historia y el modelo vigente, todo esto con el propósito de crear un diseño orientado a mejorar la práctica docente. Pero, siempre partiendo de las necesidades de los sujetos educativos, es decir, de la comunidad educativa que se desenvuelve en la institución en la cual está el practicante.

El profesional docente que se forma en la UNAE se capacita con las habilidades investigativas necesarias para delinear contextos y actividades que le permitan trabajar de acuerdo al escenario de la escuela donde realiza sus prácticas pre-profesionales y después de acuerdo a la escuela donde ejerza su profesión. Esto, con el propósito de proveer una educación personalizada y significativa a sus educandos. Por lo tanto, el docente tiene que diseñar contextos y comunidades de aprendizaje, lo cual incluye espacios físicos y virtuales, que sean temporales y socio culturales, donde se desarrollen las relaciones humanas, interacciones, actividades y formas de hacer. Lo cual se evidencia en los proyectos integradores que los docentes en formación elaboran como producto de su práctica pre-profesional.

Evidencia del desarrollo de competencias investigativas en el Proyecto Integrador de Saberes - PIENSA mediante una experiencia educativa de investigación

El PIENSA se define como una tarea de investigación educativa centrada en casos, problemas y situaciones que surgen en la práctica pre-profesional que realiza el estudiante de la UNAE desde el primer ciclo de formación donde se concretan acciones fruto de la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría en la escuela. Para su construcción se cuenta con la labor del tutor académico y de la escuela que coinciden en la contribución gradual y sistemática del desarrollo de competencias investigativas. (Torres et al, 2017).

Partiendo de esta definición, un grupo de estudiantes del III ciclo de la UNAE, en el marco de sus prácticas pre-profesionales y para evidenciar el desarrollo de sus competencias investigativas, elaboraron en el PIENSA: “Taller de preparación de los alumnos de nivelación para el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES)”; este examen ha sido modificado y actualmente se lo conoce como Ser Bachiller.

Este proyecto partió del problema: ¿Qué estrategias y técnicas pueden desarrollar las habilidades del razonamiento verbal, numérico y abstracto en los estudiantes de nivelación para la superación del examen ENES? El objetivo general del proyecto consistió en aplicar el taller de preparación para el examen ENES a los estudiantes de nivelación para ayudarles a mejorar sus habilidades de razonamiento numérico, verbal y abstracto por medio de participación activa de los alumnos e implementación de las técnicas educativas, basadas en la teoría de Pedagogía de la Comprensión de David Perkins.

La metodología aplicada en ese proyecto integrador fue mixta e integraba técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos como: pre-test, post-test, diarios de campo y entrevistas estructuradas. La muestra estaba conformada por los 95 estudiantes condicionados de la Nivelación Emblemática de la UNAE. Los instrumentos y técnicas aplicadas para determinar el diagnóstico, establecieron los siguientes resultados:

Gráfico 1: Entrevista aplicada a los estudiantes de nivelación



Fuente: Entrevista estructurada de respuestas cerradas aplicada a los estudiantes de nivelación
 Responsables: Autores

En el gráfico 1, se observa que en la entrevista aplicada a los estudiantes de nivelación, un 63,16% de los encuestados no estaban preparados para enfrentar el examen ENES. De igual forma, se observa que el 52,63% pensaba que lo aprendido durante su vida estudiantil, no era suficiente para rendir el examen ENES. Lo cual, indica lo poco instruidos que estaban para rendir el examen y lo necesario, de aplicar una estrategia que permita desarrollar las habilidades de razonamiento en las áreas de evaluación del ENES.

Partiendo de este diagnóstico los investigadores aplicaron un pre-test como punto de partida para la ejecución de la estrategia elaborada por ellos, mediante talleres. Al finalizar el taller, aplicaron un post- test que determinó el porcentaje de respuestas acertadas por área, cuyos resultados se muestran en el Gráfico 2: Comparación del porcentaje de respuestas acertadas por área.

Gráfico 2: Comparación del porcentaje de respuestas acertadas por área



Fuente: Pre-test y post-test aplicados a los estudiantes condicionados de nivelación

Responsables: Autores

Gráfico 3: Porcentaje de respuestas acertadas entre el pre-test y el post-test



Fuente: Pre-test y post-test aplicados a los estudiantes de nivelación

Responsables: Autores

El gráfico 2, denotó en los estudiantes su necesidad por el razonamiento numérico (en el pre-test obtuvieron el porcentaje más bajo 27,50%). Sin

embargo, después de aplicar los talleres de preparación en esta área se presentó un incremento al 60,22%. Mientras, que una comparación general entre el pre-test y el post-test como indica el gráfico 3, se evidencia que el porcentaje de aciertos aumentó de 34,51% al 58,01%. Estos resultados permitieron concluir que se alcanzaron los objetivos planteados y que la estrategia propuesta es viable.

Esta experiencia muestra el grado de desarrollo de las competencias investigativas desarrolladas por los autores del proyecto integrador, debido a la elaboración de una estrategia como producto terminado y apropiado para satisfacer la necesidad existente. Además, muestra cómo sus autores desarrollaron un proceso investigativo completo.

De lo expuesto, se concluye que:

1. La formación profesional docente en el Ecuador ha sufrido transformaciones de acuerdo a determinadas épocas históricas y a la necesidad de formar ciudadanos según el sistema económico vigente en el momento.
2. La formación profesional docente en la UNAE sigue un modelo de competencias, los cuales orientan básicamente a la formación de docentes investigadores, capaces no solo de ejecutar un proceso investigativo, sino también de diseñar y aplicar propuestas que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.
3. Se logró evidenciar el desarrollo de competencias investigativas en el PIENSA mediante una experiencia educativa de investigación.

Referencias

- Álvarez, F. (2016). ¿En qué puede devenir la educación a partir del paradigma del Buen Vivir? En U. N. Educación, y S. Endara Rosales (Ed.), *Educación, Calidad y Buen Vivir*. (págs. 1-19). Azogues: UNAE. Recuperado <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/144/1/Educacion%2C%20Calidad%20y%20Buen%20Vivir.pdf>
- Álvarez, F., Quinn, H., Pérez, Á., Prats, J., Didriksson, A., Peñafiel, F., & Fernández de Córdova, S. (2015). *UNAE Universidad Nacional de Educación*. (S. Endara, Ed.). Recuperado de <http://www.unae.edu.ec/publicaciones>.
- Brito, J. (2016). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico en el Ecuador*. Azogues: UNAE.
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador: Montecristi*. Publicada en el Registro Oficial No. 449. Asamblea Nacional República del Ecuador 2008.
- Dorfman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. (No. 6). Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- González, F. (1906). Primera Carta Pastoral del Ilmo. Sr. González Suárez sobre la Instrucción Laica. *El Mensajero. Órgano de la Asociación de Señoras de la prensa católica de Quito*. (No. 60). Quito.
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (pp. 37-60). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- SENPLADES. (2012). *Plan Nacional para el Buen Vivir (Segunda ed.)*. Quito: SENPLADES. Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf
- Torres, M., (2016). *Plan de acción tutorial de la UNAE*. Recuperado de 2017, a partir de <http://aula.unae.edu.ec/moodle/mod/book/view.php?id=10077&chapterid=153>
- Torres, M., Viteri, F., Visser-Wijnveenc, G., Taranto, E., & Portilla, G. (2017). *Docencia Académica: una aproximación teórica-práctica. s/c*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320311206_Docencia_academica_Una_aproximacion_teorico-practica

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE-INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DESDE EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO ECUATORIANO

Odalys Fraga Luque.
Docente Investigadora UNAE
Gisselle Tur Porres
Docente Investigadora UNAE

El trabajo presenta las principales ideas de las autoras fruto de la investigación sobre la formación de la identidad profesional del docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación –UNAE. Aporta acerca del carácter emblemático de la identidad profesional del docente de la UNAE que radica fundamentalmente, en su proyección formativa hacia el Buen Vivir orientada desde la propia formación inicial. Elabora las reflexiones teóricas actualizadas en torno a la relación esencial entre la identidad personal y la identidad profesional a partir del análisis del modelo pedagógico de la UNAE sustentada en uno de sus principales conectores, la práctica pre-profesional. Muestra una reflexión de la Carrera de Educación Inicial, que comprende los principales rasgos de la identidad profesional de la Educación Inicial y sus particularidades.

El contexto social actual en que se desarrolla la formación emblemática del docente-investigador en la UNAE, en Ecuador, determina en gran medida la necesidad de asumir el nuevo ideal de formación docente que lleva implícita la transformación de las culturas universitarias tradicionales que han acompañado la formación del docente en el país. La formación inicial docente en las diferentes universidades del país, como regularidad, se ha caracterizado por ser esencialmente academicista, desajustada de otros componentes formativos como: la investigación y la práctica pre-profesional. Estos, en este nuevo enfoque, se integran para aportar al proceso formativo de la identidad profesional, una concepción más integradora, competente y pertinente ante las demandas que la sociedad le plantea a la escuela ecuatoriana respecto al ser y deber ser, del docente en la educación de los niños y jóvenes.

La formación inicial del profesional en la UNAE, se sustenta en la manera de asumir integralmente los procesos y componentes de la investigación y la práctica, que acompañan al futuro docente durante su dinámica formativa y que estimulan su participación protagónica decidiendo y proponiendo soluciones a los problemas y situaciones educativas en la misma medida que

se configura el futuro de su desempeño identitario en la escuela, la familia y la comunidad. Esto se sustenta en procedimientos y decisiones desde las coordinaciones académicas, pedagógicas y de investigación que asumen las exigencias formativas del modelo de formación de la UNAE, a concretarse en la puesta en práctica de las novedosas concepciones problematizadoras de las mallas curriculares, contextualizadas en la aplicación de políticas educativas, caracterizadas por la posibilidad de la aplicación del Buen Vivir, sus pilares representados por la justicia social, la equidad, la interculturalidad y la calidad, también desde cada constructo, asignatura y la diversidad de actividades de vinculación con la colectividad que gestiona la universidad. (SENPLADES, 2013).

Las consideraciones planteadas permiten partir de la formulación de interrogantes que guían el desarrollo del tema: la concepción de identidad profesional del docente en correspondencia con el modelo de formación de la UNAE y la relación entre la identidad personal y la identidad profesional.

En relación con el primer aspecto, es necesario tener en cuenta los postulados iniciales relacionados con la identidad institucional que aporta:

Álvarez González (2016), cuando plantea: “¿Qué tipo de formadores debemos preparar hoy y para qué mundo?” (p.2). Esta idea radica en los principios del Buen Vivir para la educación y en los núcleos de la identidad de la UNAE como universidad emblemática: la excelencia, el hacer bien, el pensar bien y el sentir bien, la internacionalización, la investigación, la generación de conocimientos y la emancipación. Su análisis permite establecer la relación esencial entre las aspiraciones de la institución formadora y del modelo asumido para la formación de la identidad profesional del docente dirigido a la transformación de la educación en Ecuador.

La esencia del sistema de relaciones que se da entre el modelo de formación de la UNAE y la identidad profesional a formar, radica en la propuesta de una formación emblemática que decide replantear el perfil del docente (a formarse en esta Institución). Su proyección está dirigida a contribuir a la felicidad de la sociedad ecuatoriana sustentada en la formación por competencias, que lleva implícita la forma de generar intereses, acciones, participación protagónica en las estrategias de aprendizaje y las sistemáticas reflexiones sobre la contextualización de la profesión mediante la investigación y la práctica pre-profesional.

Reflexiones que pueden ser identificadas con una práctica social emancipadora, según Kelchtermans (2001). En correspondencia con lo expresado anteriormente se asume lo expuesto por Pérez Gómez, (2016):

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

de los estudiantes. Para realizar esta función con ciertas garantías se requieren al menos las siguientes capacidades: capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos; capacidad para diseñar, desarrollar, y evaluar de manera personalizada el currículum adecuado; capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje y aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida. (p. 16).

Fundamentado así, el desarrollo profesional del docente orientado hacia el logro de una identidad profesional, con carácter emblemático en el contexto de la UNAE, comprende su construcción insertada en la complejidad del pensamiento educativo que invita según Pérez Gómez, (2010), a:

“reinventar la profesión docente que requiere romper radicalmente con los modos tradicionales de formación”. (p. 3). Con la seriedad que requiere el análisis del proceso de formación de la identidad profesional docente en la UNAE, en el presente trabajo, se potencia su carácter emblemático también por operar con el término Docente-Maestro cuya formación orientada hacia el Buen Vivir se nutre del humanismo, sus mejores valores, su proyección hacia el mejoramiento humano y profesional que le permita conocer sobre prácticas profesionales tradicionales; las que conscientemente deben transformar de forma comprometida y responsable. El penetrar en las esferas afectivas y cognitivas de sus aprendices para así contribuir a formarlos como seres humanos, mediante el desarrollo sistemático de la investigación, la innovación y creación desde su práctica.

Varios autores convergen en la necesidad del cambio en la formación del docente, lo que trae como consecuencia la transformación de las concepciones sobre la identidad profesional. Al respecto Dreyfus (2005), Labarrere (2006) & Reilin (2007), referenciados por Pérez Gómez (2016), coinciden en la necesidad de pensar en nuevos perfiles y competencias profesionales asociadas a cualidades humanas y los mejores valores compartidos que aporta Álvarez González (2016), como la coherencia en la formación docente mediante el ejemplo, la felicidad de un estudiante ante el reto que asume de ser maestro del siglo XXI, en América Latina, la estética en unidad con la ética que no es otra cosa a nuestro criterio, que formarlos en la correspondencia entre el pensar, el sentir y el actuar, en pos del mejoramiento humano de sí, y de los demás y la solidaridad que evidencia la esencia altruista de la formación del docente de la UNAE.

Al retomar la primera interrogante referida a la concepción de identidad profesional del docente en correspondencia con el modelo de formación de la UNAE, resulta ineludible fundamentar el cambio que se proyecta a partir de su Modelo Pedagógico (UNAE, 2017) que constituye la premisa para el cambio. Para una mayor comprensión de los cambios y transformaciones

que se han puesto de manifiesto en la aplicación de los diferentes modelos de formación desde los más tradicionales hasta los que se aplican a inicios del siglo XXI, Cayetano de Lella (1999), propone observar que éstos han tenido ante sí, un contexto socio económico y político que atender, una globalización neoliberal excluyente, el mercado, efectos sociales como: la miseria, la pobreza, la aplicación de las tecnologías, la presencia y valoración de la diversidad, así como la emergencia de un nuevo paradigma para el desarrollo humano integral.

Los modelos de formación docente según el citado autor articulan concepciones acerca de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, a través de los modelos:

- **Modelo práctico artesanal:** concibe la enseñanza como un oficio que se logra mediante el aprendizaje del conocimiento profesional que supone la inmersión en la cultura de la escuela, la socialización dentro de la institución aceptando la cultura profesional heredada (que conlleva a reproducir conceptos, hábitos y valores de dicha cultura).
- **Modelo academicista:** su característica esencial es el sólido conocimiento del docente de la disciplina que enseña. La formación pedagógica se le considera superficial por lo que permite apreciar una brecha entre la producción y la reproducción del saber docente (en consideración que los contenidos de la enseñanza dependen de las decisiones de la comunidad, de expertos), que afecta la autonomía del docente (al convertirse en un mero reproductor de lo elaborado por otros).
- **Modelo tecnicista - eficientista:** se caracteriza por tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad. El docente lleva a la práctica de manera simplificada el currículo prescrito por los expertos externos, para lo cual, no necesita determinar la lógica del conocimiento científico sino las técnicas para transmitirlo. Se evidencia la subordinación del docente hacia el científico de la disciplina.
- **Modelo hermenéutico - reflexivo:** concibe la enseñanza contextualizada. El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad las situaciones prácticas que exigen resoluciones inmediatas. Indica el vínculo de lo emocional con la indagación teórica. Se caracteriza por la construcción de situaciones sobre las cuales se debe lograr la reflexión mediante la aplicación de herramientas conceptuales para modificarlas.

El análisis de la correspondencia de estos modelos con el proceso de formación de la identidad profesional del docente lleva a plantearse la valoración sobre la necesidad del cambio guiada por los aportes a la calidad de

la formación profesional y humana del maestro, como se plantea en el modelo de la UNAE.

En la complicación de fundamentos de la respuesta a la interrogante planteada, ha sido necesario apoyarse en los resultados de análisis similares realizados por autores como Murillo Torrecilla (2006); su propuesta se basa en la necesidad de formar una cultura innovadora, la adaptación y contextualización al sistema educativo y a la aplicación de las políticas educativas. Con esto es posible avanzar hacia nuevos enfoques que exponencialmente planteen la integración de los componentes de formación: academia, investigación y práctica, las mejoras del proceso formativo que distingan las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, la problematización del currículo, la formación por competencias, así como el provecho de las tecnologías de la informática y la comunicación, entre otras. En la relación planteada entre el modelo de formación y la identidad profesional del docente se advierte un proceso complejo de construcción:

[...] que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí, como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro. (Galaz, 2011, p. 92)

Esta concepción sobre la formación de la identidad profesional del docente, proyectada desde el presente ecuatoriano, se pone de manifiesto en la propuesta del Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), cuando se plantea acerca de la correspondencia del modelo con: “una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad”, (Pérez Gómez, 2016, p.15). Lo innovador del modelo en cuanto a la formación de la identidad profesional, a nuestro juicio, radica esencialmente en la competencia que propone desarrollar referente a: “aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida (...) afrontar los inevitables sustantivos y vertiginosos cambios que la era digital impone en la vida y en el conocimiento contemporáneos”, (Pérez Gómez, 2016, p. 17).

En este sentido, se manifiesta la estrecha relación entre el modelo pedagógico de la UNAE y el proceso de formación de la identidad profesional del docente; tal como señala Pérez Gómez (2016):

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 desean ser, y se construyen de manera autónoma y singular como profesionales conscientes, competentes y solidarios. (p.20).

Ello permite comprender la prioridad dada al compromiso social en la formación de la identidad profesional en la UNAE, que se rige por la unidad entre el pensar, el hacer y el servir del docente en formación para su entrega altruista y desinteresada al mejoramiento humano de los aprendices y de la comunidad. La unidad entre su pensamiento y actitud ante la vida, la escuela y el hombre siempre estará mediada por la relación de la identidad personal y la identidad profesional. Hasta este punto del trabajo se ha fundamentado la correspondencia entre el modelo pedagógico de la UNAE y la formación de la identidad profesional de carácter emblemático de los docentes que transformarán la educación ecuatoriana, como tema articulador al planteado en la segunda interrogante, que aborda sobre la relación entre la identidad personal y la identidad profesional del docente.

Una cita que logra conectar estas categorías, es la referida a la identidad profesional, dada por Galaz (2011), al afirmar que: “puede ser entendida como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identificación o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal”, (p. 91).

Al análisis se suma la definición de la identidad personal de Bajardi (2015), que la caracteriza como un proceso multicomplejo y multidimensional, un sentimiento de diferencia con respecto a los demás, pero que al ser construida por el propio individuo siempre lo hará en relación e interacción con los demás. Su relación con el campo de la educación permite un énfasis en cuanto a que los estudiantes: “vivan los aprendizajes con capacidad de desarrollar y valorizar su identidad personal”, (Bajardi, 2015, p. 8).

Se tiene en cuenta en este sentido los aportes de Álvarez Munárriz (2011), quien define la identidad personal como: “la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona”, (p.174). Es evidente la esencia y el enfoque de proceso y desarrollo que viene a fundamentar la relación planteada desde el inicio del trabajo entre la identidad personal y la identidad profesional. Se estima de gran valor para la fundamentación de esta relación, el enfoque social derivado de los resultados de la investigación de Gaskell y Leadbetter (2009), que pone en evidencia la configuración que asume la identidad profesional, sus cambios y desarrollo; a través de aspectos como la visión holística, la práctica basada en evidencias, las habilidades interpersonales y la experiencia de trabajar en un sistema educativo.

Sin duda, un aspecto de suma importancia para la fundamentación de la relación entre identidad personal y profesional lo constituye el referido a la experiencia de trabajar en un sistema educativo, considerado como el contexto

que por excelencia permite demostrar y manifestar ante el acto educativo, la formación identitaria lograda. Con el ánimo de plantear un cierre parcial en el análisis teórico presentado se expone la definición que mejor integra, a nuestro criterio, las dos identidades, Zacarés y Llinares (2006), plantean en su definición que la identidad profesional puede ser definida: “como aquel ámbito de la identidad personal cuyo significado se construye e internaliza en el trabajo”, (p.128).

Derivado de la idea anterior se considera que, el trabajo para un docente en formación en la UNAE, lo ocupa en gran medida, el componente de la práctica pre-profesional que representa un 40% de su formación junto con las diferentes actividades del currículo. Ello, se fundamenta en el planteamiento de Pérez Gómez (2016): “solamente la práctica, la experiencia puede provocar la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes”, (p. 19). A nuestro juicio la práctica se convierte en el conector entre la identidad personal y la identidad profesional, cuya ampliación se halla justamente en lo planteado por Korthagen y Vasalos en 2005, citado en el Modelo Pedagógico (UNAE, 2017), en cuanto a: “la formación del pensamiento práctico de los docentes -sus competencias y cualidades profesionales fundamentales- requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales, el núcleo duro de sus creencias y de su identidad”, (p. 22).

Por lo antes expuesto, es de especial interés explorar la identidad profesional de la formación en Educación Inicial, que a su vez promueve una identidad personal propia de la formación emblemática. La Educación Inicial se ha identificado históricamente como un espacio para el cuidado (guardería), lejos de ser reconocida como un ámbito educativo hasta su reconocimiento como tal en la Constitución del Ecuador, (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2008). Es menester proyectarnos hacia una formación de docente-investigador, alejándonos del concepto de cuidadora, utilizando el término explícitamente en género femenino, debido a la relación que se ha construido simbólicamente entre la Educación Inicial y la mujer, identificándola con un instinto maternal que le permite ser idónea para trabajar con la primera infancia.

En la construcción de una identidad personal y profesional, por ende, desmitificamos y problematizamos la afirmación anterior y construimos una identidad del docente-investigador emancipado que considere a la infancia, y a los niños y niñas como sujetos de derecho, emancipados, con voz y acción. El concepto de docencia y niñez emancipada, lo abordamos desde la propuesta de Rancière (1991), en su obra: *El maestro ignorante*, donde la igualdad no es un objetivo a alcanzar para la emancipación intelectual, sino un presupuesto, un punto de partida. En este sentido, un reto para el proyecto de carrera y su currículo es pensar la identidad profesional en directa relación con la infancia y la participación ciudadana de los niños como sujetos y actores de derecho.

Específicamente, nos interesa preguntarnos: “por la posibilidad de los ciudadanos infantiles de ejercer su derecho a la participación en las instituciones y contextos que los recibe y alojan cotidianamente”. (Arrúe y Consoli, 2010, p. 2). No debemos olvidar que la construcción de la ciudadanía y del Buen Vivir (Sumak Kawsay) se funda desde la práctica cotidiana, en tanto que nuestras prácticas pre-profesionales han de potenciar la acción y expresión de niñas y niños, que generalmente son objeto de decisiones de los adultos. Por ello, la formación superior en Educación Inicial debe plantearse el reto de compartir el cotidiano docente con niñas y niños autónomos y emancipados, y a partir de allí pensar su propia identidad personal y profesional. De esta manera, se propone a los futuros docentes-investigadores una postura crítica sobre la participación infantil y el cuestionarse sobre el pensar a la niña o niño como depositario de acciones (Tur Porres, 2016, pp. 100-101).

La carrera de Educación Inicial contribuye a las propuestas socio-educativas de la UNAE y fortalece a los distintos actores en el desempeño de sus roles: familia, institución educativa y comunidad. Asimismo, cumple un rol central en la formación académica integral desde el proceso reflexivo de la experiencia, adquiriendo competencias investigativas y transformadoras en la construcción de una identidad personal y profesional, que integre en su visión al docente y a los niños y niñas.

El presente trabajo aporta a una identidad de formación emblemática, que garantiza el tránsito del tradicional “cuidador” (al magisterio proyectado al Buen Vivir y sus principios fundamentales), a formar docentes-investigadores que dan voz a los niños y niñas y se relacionan con ellos de una forma diferente al cuidado para su devenir adulto; aportando desde la práctica reflexiva un quehacer docente significativo. De esta forma, el proyecto de carrera de Educación Inicial de la UNAE y su currículo contribuye a la formación de la identidad personal y profesional con carácter emblemático del docente-investigador, sustentada en el modelo pedagógico y su proyección formativa hacia el Buen Vivir, en la universidad y en relación estrecha con la práctica pre-profesional, por ende con la comunidad educativa.

Referencias

Álvarez, F. (2016). Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad. En Reflexión de labores. Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. (pp. 1-14). Azogues: Editorial UNAE.

Álvarez, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares LXVI*. (No. 2, pp. 407-432).

Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador: Montecristi* Publicada en el Registro Oficial No. 449. Asamblea Nacional República del Ecuador. (2008).

Bajardi, A. (2015). *La identidad personal en relación con la educación: características y formación de conceptos*. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37124/6/Bajardi_IdentidadPersonal.pdf

Cayetano de Lella, X. (septiembre, 1999). Modelos y tendencias de formación docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. OEI. Lima, Perú.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*. (Vol. 37, No. 2, pp. 89-107). Valdivia.

Gaskell, S. y Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology in Practice*. (Vol, 25, No. 2, pp. 97-111).

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*. (No. 36, pp. 43-67).

Murillo, F. (coord. académico). (2006). *Modelos innovadores en la formación docente*. Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe. Chile: OOREALCUNESCO.

Pérez, A. (coord.). (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (pp. 17-36). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf

Pérez, A. (2016). Una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad. En Reflexión de labores. Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. (pp. 15-22). Azogues: Editorial UNAE.

Rancière, J. (1991). *The ignorant Schoolmaster. Five lessons in Intellectual Emancipation*. Translated by Kristin Ross. Standford: Stanford University Press.

Ecuador (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.

Tur, G. (2016). Construyendo el Buen Vivir (“Sumak Kawsay”) y la participación ciudadana desde la primera infancia. En Reflexión de labores.

Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. (pp. 99-104). Azogues: Editorial UNAE.

Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional del Educación UNAE*. Azogues, Ecuador.

Zacarés, J. y Llinares, L. (2006, septiembre-diciembre). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*. (pp. 341, 123-14).

LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SUPERIOR

Johnny Patricio Morquecho Villalta
Estudiante EB - UNAE
Karen Lisseth Castro Vargas
Estudiante EI - UNAE

Un plan no es nada, pero la planificación lo es todo
Dwight D. Eisenhower

Si bien es cierto el principal elemento para el progreso y desarrollo de un Estado es la educación, la misma que se encarga de formar y desarrollar ciudadanos con habilidades y competencias intelectuales, cognitivas, tecnológicas; con pensamientos críticos, constructivos y humanistas que respondan a las demandas sociales y a los conflictos culturales de la sociedad actual. En el caso de Ecuador el sistema educativo asume un pensamiento progresista y de desarrollo sustentable encaminado a dar cumplimiento a las políticas constitucionales del Buen Vivir, con las reformas curriculares, en la Educación Básica.

Con el transcurso de los años y en la medida que estas reformas se van ejecutando, en Ecuador, la Educación Superior cumple un rol protagónico y de acción hacia la educación de calidad para todas y todos los ecuatorianos, formando a los futuros docentes en todos los ámbitos y contextos nacionales e internacionales. Como es el caso de la Universidad Nacional de Educación (2016), que tiene como 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”, (p.2). Y que, según Álvarez, Didriksson, y Larrea (2016), es: “concebida como núcleo de pensamiento y reflexión del nuevo sistema educativo ecuatoriano” (p. 26), forjando docentes con pensamientos de: desarrollo, progreso, investigación e innovación; vistos desde la práctica con la utilización de diferentes métodos de investigación en los diferentes contextos nacionales. En nuestro país se ejecutan estas medidas en función de alcanzar los objetivos planteados por la agenda 2030, de las Naciones Unidas.

En la agenda 2030, para el Desarrollo Sostenible, en donde el Ecuador forma parte y 192 estados de América Latina y el Caribe, se plantean 17

objetivos de Desarrollo que deben ser alcanzados por cada país. Enfatizándonos en el cuarto objetivo de: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (p. 15); el Ecuador realizó una serie de ajustes y reformas educativas en los últimos años a fin de alcanzar dicho objetivo (perfeccionar el currículo de educación en todos los niveles y dimensiones).

Es importante hablar sobre el currículo porque es un plan educativo que permite integrar los contenidos, métodos, objetivos, destrezas, etc., idóneos para la formación integral de los sujetos actores del proceso educativo y que sirve como herramienta de enseñanza para los docentes. Este es definido como: “la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros”. (Ministerio de Educación, 2016, p: 5).

Por tal motivo, el currículo debe contener los objetivos y los propósitos que desea alcanzar con la educación, para responder así a las necesidades y demandas sociales, culturales, políticas y educativas del país. Su elaboración se concibe como una tarea muy compleja del Estado, dado que es el organismo capaz de identificar todas las necesidades de la población, y en consecuencia formular: objetivos, seleccionar y organizar los contenidos, las actividades de aprendizaje y determinar los criterios a evaluar.

Reformas curriculares precedentes

En 1990, se realizó la conferencia mundial sobre educación en Tailandia, en donde algunos países de América Latina y el Caribe se adentraron en el tema de las reformas educativas, con el objetivo que todos los sistemas de educación de sus países, respondan a las exigencias de la sociedad y del mundo, (Sánchez, 2006, p: 10). Bajo este contexto, Ecuador considera a la educación, como el pilar fundamental para su progreso y desarrollo.

En 1996, nuestro país desarrolla la primera Reforma Curricular Consensuada, apoyada por la UNICEF y UNESCO como política pública en el sistema educativo para el mejoramiento de la calidad educativa. Esta se realizó a partir de un análisis de aquellos factores que impiden el acceso de los estudiantes a los planteles educativos; tales como: la falta o inadecuada infraestructura escolar y la concepción de textos y materiales didácticos; que son atribuidos a una educación de mala calidad.

Además, proporcionaba nuevos lineamientos a las destrezas fundamentales, y a los contenidos curriculares mínimos que debían ser adquiridos por cada nivel educativo; y unas nuevas recomendaciones metodológicas para cada año

de estudio. No obstante, luego de una serie de observaciones e indagaciones se pudo constatar que “el currículo no presentaba articulación entre las destrezas fundamentales y los contenidos curriculares y adicionalmente, carecía de procesos evaluativos e indicadores de evaluación” (Ministerio de Educación, 2016, p: 5).

Lo que conlleva al Reajuste Curricular (2016) producto de investigaciones educativas en todo el país, con el fin de que el currículo permita mayores grados de flexibilidad y apertura a las exigencias producidas por la sociedad actual. Según el reajuste curricular realizado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) tiene las siguientes características:

Entre las más representativas se encuentran:

- Las áreas se estructuran en subniveles de 3 años: Básica Elemental el 2do, 3er y 4to año de EB; Básica Media el 5to, 6to y 7mo de EB; Básica Superior el 8vo, 9no y 10mo; y Bachillerato con sus 3 años. Adicionalmente 1er año de EB es su propio subnivel de preparatoria y no está escolarizado.
- Los bloques curriculares se organizan por sus propios criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos. En otras son distintos entre ellos y son longitudinales a lo largo de los subniveles.
- Todo se ordena alrededor de objetivos por subnivel. Están expresados en capacidades que se pretenden alcanzar y marca la secuencia para lograr los objetivos generales al terminar el bachillerato.

El currículo diseñado tiene una estructura por niveles los cuales son detallados por el Ministerio de Educación (2010) a continuación:

Niveles de concreción curricular		
Macro curricular	Meso curricular	Micro curricular
Es elaborado por el Ministerio de Educación en acuerdos y consensos entre especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios y representantes de los docentes; estableciendo los objetivos generales, destrezas a desarrollar, los contenidos, las orientaciones metodológicas y su evaluación.	Elaborado por los directivos y docentes de las instituciones educativas, o denominado también como el Programa Curricular Institucional (PCI), tomando como base el estudio del nivel macro curricular y el contexto educativo. Demostrando su flexibilidad porque se adecua conforme a las necesidades educativas y de las demandas sociales.	Realizado por el docente de aula; el cual elabora la planificación de clase articulando los elementos del Currículo Nacional con los de la institución.

Fuente: Ministerio de Educación 2010, p. 4.

Y los perfiles de salida del estudiante son enfocados en tres valores: justos, solidarios e innovadores. La importancia de una educación en valores es argumentada por el mismo Ministerio de Educación del Ecuador (2015), que afirma:

“Una educación en valores consiste en crear condiciones para que los estudiantes conozcan las leyes e instituciones de su país, valoren los principios y procedimientos de la democracia, construyan de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, siendo capaces de ponerse en el lugar del otro, salirse de su propio yo, descentrarse, entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo”. (p. 4)

La globalización económica y la complejidad social, cultural y étnica que posee el Ecuador demanda de una educación en valores como base imprescindible para la formación de ciudadanos patrióticos y humanistas que potencien la creación de una cultura enfocada en el respeto hacia los demás, con ideas democráticas, inclusivas y solidarias con el mundo, con pensamientos e ideas progresistas y de desarrollo nacional. Otro cambio relevante en nuestro país es la Educación Inclusiva a fin de enfrentar a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa. (Ministerio de Educación, 2011). Los objetivos planteados por la Educación Inclusiva en el Ecuador fueron:

- Fomentar la cultura del respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia armónica y la práctica del diálogo y resolución de conflictos.
- Eliminar las barreras del aprendizaje asociados a infraestructura, funcionamiento institucional, sistemas de comunicación, recursos didácticos, currículo, docentes, contexto geográfico y cultural.
- Formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar

activa y participativamente en el ámbito social y laboral, (p. 4).

Es por tal motivo, que el Ministerio de Educación del Ecuador desarrolló guías, instructivos y módulos que sirvan de soporte al docente en su práctica y maximicen la presencia, participación y el éxito académico de todos los estudiantes ecuatorianos. Dichos módulos y guías permiten al maestro educarse para que pueda identificar las necesidades educativas en el salón de clases, diseñar y aplicar adaptaciones curriculares con el objetivo de que los alumnos desarrollen sus habilidades académicas y adaptativas útiles para su vida.

El currículo satisface las necesidades educativas gracias a las adaptaciones Curriculares que realiza el docente en el salón de clases; ya que elabora su planificación con los contenidos del currículo y con las actividades adecuadas para los estudiantes inclusivos. Básicamente el auto aprendizaje del maestro para su práctica y un currículo actualizado al contexto social permitirá tener una educación de calidad. Por otra parte, en noviembre del 2006, mediante la consulta popular se aprobó el Plan Decenal de Educación 2006-2015, para el mejoramiento de la calidad educativa, en el cual se precisan las siguientes políticas:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas.
- Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB. (p. 4)

Tomando en consideración la séptima política del plan decenal sobre la revalorización de la profesión docente y la formación de la misma se crea la UNAE que según Álvarez, Didriksson, y Larrea (2016): “es calificada como emblemática porque constituye las puntas de lanza de un proyecto de Economía Social del Conocimiento”, (p. 25). Bajo esta perspectiva la Universidad es vista como punto de partida hacia un nuevo modelo de educación del Ecuador, con

su innovador modelo pedagógico que propicia la articulación entre los modos de pensar, sentir y actuar. “Teniendo como ejes articuladores la práctica a la investigación y la vinculación con la colectividad”, (p. 26).

Según la Universidad Nacional de Educación UNAE (2017) el modelo curricular se enfoca en los siguientes lineamientos:

Lineamientos curriculares de la UNAE		
La formación del pensamiento práctico. La relevancia del prácticum	Teorizar la práctica y experimentar la teoría: Lesson Study	La teoría como herramienta privilegiada de comprensión y de acción
Consideramos que el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación es la clave del desarrollo adecuado de sus competencias profesionales, porque sus competencias profesionales, su pensamiento práctico, solo se pueden formar en toda su complejidad, en contextos reales de intervención práctica. Ha de tener, en consecuencia, la extensión temporal requerida y la calidad y rigor exigido por la naturaleza tan compleja de las cualidades que pretende formar. En este planteamiento, el prácticum no es un componente más del plan de estudios; ha de ser el eje, el escenario por excelencia de la formación.	Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación-acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica.	Es concebir el conocimiento como el mejor instrumento para comprender y actuar. Por ello, será necesario que en todas las materias y disciplinas los estudiantes se enfrenten a problemas, proyectos, situaciones y casos, para cuya comprensión, interpretación e intervención se requiere la utilización de los conceptos, modelos, mapas y esquemas disciplinares más adecuados y potentes.

Fuente: Tomado del modelo pedagógico de la UNAE, 2017, p. 23-25.

De esta manera, el Ecuador apuesta por el cambio de la educación con la formación de una nueva planta docente en la UNAE, que demuestra gracias a su modelo curricular la experiencia que obtienen los estudiantes con los tres lineamientos curriculares. Con el primero la generación de un pensamiento reflexivo- práctico, el segundo con la teorización de la práctica y experimentación de la misma utilizando el lesson study, como método de investigación educativa. Y finalmente, a la concepción del conocimiento como único mecanismo de comprensión y asimilación.

Además, “el pensamiento educativo de la UNAE es impulsar programas innovadores en pro del desarrollo de la creatividad, conciencia crítica, interculturalidad, intereses científicos, valores democráticos, solidaridad y el mutuo conocimiento y respeto”, (Álvarez, Didriksson, y Larrea, 2016, p. 34). El

modelo curricular se encuentra estrechamente ligado a los aportes curriculares realizados por Elizabeth Larrea (2013). Entre los más significativos están:

Que el proyecto curricular de la educación superior desde una visión ecológica debe contener interacciones sistémicas entre los sujetos que aprenden, los contextos productivos, sociales, ambientales y culturales, el conocimiento y los saberes; y, los ambientes de aprendizaje que generan convergencia de medios educativos y la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior. (p. 21).

Es decir, cada uno de estos componentes aportan a la información necesaria para el enriquecimiento del otro, generando una red de viviente y su mejoramiento continuo. Teniendo siempre en consideración que estas transformaciones se realizan a partir de los ambientes de aprendizaje, en donde los sujetos implicados interactúan, relacionan, aprenden y aplican los conocimientos y saberes. Esto permite la auto-perfección de cada componente. A continuación, se observa un gráfico realizado por la autora, antes mencionada, que enfoca la visión ecológica del Currículo de Educación Superior:



Fuente: Gráfico # 3 sobre la Visión Ecológica del Currículo de Educación Superior (Larrea, 2013, p. 23)

Por lo que, el modelo curricular de la UNAE cumple con todos los lineamientos antes mencionados en las prácticas pre-profesionales que realizan los estudiantes desde el primer nivel. Ahí confluyen los sujetos, el contexto y los co-

nocimientos aplicando la teoría en la práctica, utilizando todos los referentes teóricos y metodológicos en el accionar docente (teorización de la práctica gracias a las experiencias de aprendizaje resultantes entre la interacción del sujeto con el contexto). Y finalmente, la construcción de un nuevo conocimiento desarrollado de la reflexión de lo ejecutado.

Sin duda alguna, todos estos procesos de cambio y modificación en el currículo permiten evidenciar que el pensamiento educativo que sostiene el Ecuador en la actualidad, es tener una educación justa, equitativa y de calidad para todos los ciudadanos del país. Demostrado en las diferentes reestructuraciones y modificaciones al currículo nacional, con el fin de alcanzar

una formación integral en el ciudadano ecuatoriano, con un pensamiento humanista, más consciente consigo mismo y con la naturaleza, que respete la biodiversidad cultural y multiétnica que coexisten en el Ecuador; con valores éticos y morales para la solución de su diario vivir y el buen vivir.

Por otro lado, la Universidad Nacional de Educación se encuentra como motor principal del cambio de la educación ecuatoriana, pues se creó a partir de políticas públicas para la transformación del pensamiento educativo con ideas de desarrollo y progreso para el Estado y encaminada a satisfacer las necesidades y demandas sociales.

Es por esto que, la educación superior de acuerdo con la propuesta de Elizabeth Larrea tiene como objetivo primordial abordar la generación de conocimientos que contribuyan al desarrollo posterior de una educación de calidad, misma que nos acerca a cumplir el objetivo de la agenda para el Desarrollo Sostenible, número cuatro: “Educación de calidad”. Por lo cual, las reformas curriculares, el pensamiento ecuatoriano y la Universidad Nacional de Educación se consolidan como entes rectores de un cambio decidido, que favorece netamente a la demanda de organizaciones curriculares, productividad nacional, saberes, aprendizajes y metodologías que no buscan construir nuevas formas de pensamiento sino conectar con la sociedad del buen vivir.

Referencias

- Álvarez, F., Didriksson, A., y Larrea, E. (2016). *Universidad Nacional de Educación (UNAE)*. Ecuador. Azogues: UNAE EP.
- Ecuador (2006). Consejo Nacional de Educación. *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 - 2015*. Quito.
- Larrea, E. (2013). *El currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica*. Guayaquil.
- Las Naciones Unidas. (Mayo de 2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Ecuador (2010). Ministerio de Educación. *Educación inclusiva y especial*. Quito: Ecuador.
- Ecuador (2015). Ministerio de Educación del Ecuador. *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado*. (p. 15). Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/Lineamientos_Educacion_Ciudadania_2BGU.pdf
- Ecuador (2016). Ministerio de Educación. *Currículo 2016*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/curriculo/>

Ecuador (2010). Ministerio de Educación. *Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ecuador.

Pérez, A. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*. Azogues: UNAE EP.

Ecuador (2017). SENPLADES. *Plan Nacional del Buen Vivir (2017- 2021)*. Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Sánchez, J. (2007). *Impacto de la Reforma Curricular Consensuada en la práctica profesional de los docentes*. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/650/3/Capitulo%202.pdf>







La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS, nace como un homenaje para la destacada intelectual y maestra guayaquileña, que generó tantos y tan valiosos aportes a la reflexión sobre la educación en Ecuador. La Colección ELIZABETH LARREA DE GRANADOS está pensada para acoger las publicaciones devenidas de las labores investigativas en educación, tanto de la comunidad universitaria de la UNAE como de otras casas de estudios que generen aportes a la educación, con calidad y pertinencia.



ELIZABETH LARREA DE GRANADOS
Colección de Investigaciones
para la educación **UNAE**

