



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

EDUCACIÓN Y AMAZONÍA

Formación, experiencias
y relatos de vida

Ángel Manzo Montesdeoca
Compilador



Educación y Amazonía: formación, experiencias y relatos de vida es una obra que nos transporta hacia lugares del Ecuador en donde perduran deudas sociales; territorios con gran riqueza e importancia para el desarrollo del país, pero con brechas que inciden en la calidad del desarrollo de su población.

La obra se materializa con dos secciones: en la primera, los autores relatan, de manera divulgativa, temáticas relacionadas a la formación docente dentro de la región Amazónica, la vocación, los contextos, la interdisciplinariedad, las formas de enseñar, entre otras; y, la segunda escrita desde el corazón, relatos de vida de su quehacer, sus experiencias y memorias en torno a la profesión que les permite contribuir no solo en la formación académica de otros seres humanos, colegas, sino, en muchas ocasiones, en el crecimiento personal profundo de estas personas.

Con este recorrido, la obra muestra un panorama que exhibe las necesidades de formación docente dentro de la región Amazónica, la incidencia del programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación, del cual todos los autores han sido parte activa y claro, los retos y oportunidades que se encuentran latentes en este rincón del Ecuador.

EDUCACIÓN Y AMAZONÍA

Formación, experiencias
y relatos de vida

Ángel Manzo Montesdeoca
Compilador

EDUCACIÓN Y AMAZONÍA: FORMACIÓN, EXPERIENCIAS Y RELATOS DE VIDA
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
ISBN: 978-9942-783-74-5
Libro evaluado por pares doble ciego
Primera edición: diciembre, 2021

**Universidad Nacional de Educación
del Ecuador (UNAE)**

Rectora

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Vicerrector académico

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrectora de investigación y posgrado

Graciela de la Caridad Urias Arbolaez, PhD.

Consejo Editorial

Dra. Madelin Rodríguez.

Representante del Consejo

Superior Universitario

Dra. Graciela de la Caridad Urias Arbolaez

Vicerrectora de Investigación y Posgrados.

Dr. Luis Enrique Hernández Amaro

Vicerrector Académico

Sr. Dr. Roberto Raúl Ponce Cordero

Coordinador de Investigación (D)

Dra. Janeth Catalina Mora Oleas

Coordinadora de Gestión

Académica de Grado (D)

Dra. Ana Delia Barrera Jimenez

Coordinadora de Gestión

Académica de Posgrado

Mgt. Sofía Calle Pesántez

Directora de Editorial

Dra. Gisela Consolacion Quintero de Chacon

Representante docente

Dra. Melvis Lissety González Acosta

Representante docente

Dra. Geycell Emma Guevara Fernandez

Representante docente

Dr. Miguel Orozco Malo

Representante docente

Editorial UNAE

Directora

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Ilustrador

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Correctora de estilo

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

9 **Presentación**

13 **Introducción**

Parte uno. Formación docente en la Amazonía: crisis y oportunidades

21 Vocación, educación y contextos

Ángel Manzo Montesdeoca

33 La educación en territorio aislado en tiempos de la pandemia

Rosa Troya Vásquez

45 La docencia en la Amazonía ¿una cuestión de profesión o vocación?

Olga Sacta Calle, María Gómez Chimarro

59 Mi realidad no es la tuya: una mirada de la educación desde la movilidad y la interculturalidad en la Amazonía

Soraya Vicuña Almeida

65 Educación en la Amazonía: análisis del retorno a clases presenciales pospandemia

Paola Miranda Gavilánez

73 Interdisciplinariedad en la Educación Intercultural Bilingüe

Kelly Loaiza Sánchez

85 Las TIC como oportunidades de aprendizaje en territorio

Danilo Diaz Quichimbo

97 Otras formas de enseñar: emociones y contextos amazónicos

Mónica Tapia Guamán, Carlos Pazmiño Aguilar

Parte dos. Relatos de vida y experiencias educativas

- 111 Sensibilidad, arte y territorio
Dilida Luengo Molero
- 119 Desafíos de ser docente en la Amazonía
Judith Granda Solano
- 125 La profesión docente, una oportunidad para reinventarse
Ligia Gómez Chuquimarca
- 129 Río arriba, historias de superación
Judith Granda Solano, Ligia Gómez Chuquimarca
- 133 No, no me quiero casar
Cristina Villacís Espín
- 139 Diálogo intercultural con docentes
Ángel Manzo Montesdeoca
- 147 La hueca de lo invisible
Luis Añazco Robles
- 151 La Amazonía: de la crisis a las oportunidades y promesas de futuro
Gladys Portilla Faicán
- 163 Autores

Presentación

El proyecto de profesionalización de la UNAE nace como un escenario adeudado según la educación en la diversidad de contextos de docentes en ejercicio de la Sierra, Costa y Amazonía y tiene en cuenta los escasos espacios destinados a la educación superior pública en estas regiones —particularmente para la formación de maestras y maestros de los sistemas educativos—, en contraste con la oferta de las urbes, donde se ha concentrado y centralizado la presencia de universidades del país, tanto públicas como privadas.

Ante este panorama, el reto de la profesionalización no solamente surgió frente a la necesidad de alrededor de 21 000 docentes en ejercicio que, inicialmente y ante la Disposición Transitoria 14 de la LOEI, del 2015, estuvieron en riesgo de finalizar sus funciones en diciembre de 2020, pues no contaban con un título de tercer nivel; sino, principalmente, como respuesta a una población docente que, como consecuencia de una exclusión estructural en relación a sus lugares de origen, etnias, situaciones socioeconómicas, entre otros, no habían tenido la posibilidad de acceder a una educación de tercer nivel.

Esta oportunidad de formación en su rol como educadores no solo tiene una implicación para su crecimiento profesional y personal, sino para el de toda su comunidad educativa y, principalmente, para sus estudiantes, con quienes interactúan a diario y construyen el conocimiento desde sus contextos particulares. Es así como el impacto

de un docente es incuantificable cuando se está consciente de que su aporte no responde únicamente a un tiempo y contexto concreto, sino que, a su vez, trasciende en la vida misma de cada estudiante, de su familia y de su comunidad.

En el 2017, este proyecto inició en la región amazónica, en las provincias de Morona Santiago, Orellana y Sucumbíos y, posteriormente, en 2019, se extendió al resto de provincias amazónicas: Napo, Pastaza y Zamora Chinchipe, para acoger a más de 1700 estudiantes, en las carreras de Educación Básica y de Educación Intercultural Bilingüe, en la modalidad a distancia que se desarrolla con encuentros presenciales, los fines de semana. De las situaciones más significativas de este acompañamiento, frente a los antecedentes expuestos, la dispersión geográfica es, tal vez, una de las más complejas, especialmente en esta región, donde la población estudiantil, así como el equipo de docentes tutores deben recorrer largas distancias, atravesar carreteras y ríos para llegar a sus instituciones educativas o, a su vez, a los centros de apoyo donde tienen ocasión los encuentros presenciales.

Las experiencias que en este libro se narran y sistematizan dan cuenta de trayectos avanzados, pero también de todos los retos y esfuerzos que deben continuar gestándose en este propósito de justicia social y frente a la formación docente en Ecuador. Se debe reflexionar y pensar sobre el impacto del proyecto de profesionalización de la UNAE en la Amazonía desde aquellos seres humanos, actores que han estado involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la interacción con la población estudiantil en el territorio. En este caso, docentes de las carreras a distancia, así como autoridades involucradas en este proceso hablan desde sus vivencias, sobre todo, desde los aprendizajes construidos.

En este libro se presenta una variedad de temáticas que da cuenta de relatos de vida y experiencias de la profesionalización en la Amazonía, desde su inicio, en el 2017, hasta la actualidad. En esta región, la educación en general se ha visto desafiada ante la realidad de la pandemia, por eso, se abordan varias líneas y ejes de interés como lo son la enseñanza-aprendizaje en territorio y sus innovaciones, la inter-

culturalidad, la interdisciplinariedad, así como sobre la construcción de la docencia en esta región y en lo concerniente a sus desafíos, logros y potencialidades.

Su posicionamiento se enmarca en la consciencia crítica de un acto educativo situado, imbricado en un pasado de reivindicación y justicia, que no ve otra posibilidad de trayecto más que la apuesta por una educación desde su sentido descolonial e intercultural, una que, desde el Amazonas, pretende ser una ventana al diálogo de saberes y posibilidades de cambio, desde la universidad en territorio.

Mst. Blasco Moscoso
Director de las carreras a distancia de Educación Básica y
Educación Intercultural Bilingüe

Introducción

Raimon Panikkar, en su libro *La puerta estrecha del conocimiento* (2009), recuerda que “la ciencia moderna tolera distintas opiniones, pero exige la aceptación de sus dogmas, llamados postulados fundamentales [pues, de lo contrario, dice, habría confusión y anarquía] y niega el derecho a utilizar la palabra «ciencia»” (p. 172). Y es que la ciencia y el saber científico no han estado libres de sus propias ideologías, que se han asumido como normas establecidas, especialmente las de lo que llamamos *ciencia moderna*, la que tiene un rostro, unos valores, unas epistemes y una visión del mundo que se jacta de objetividad y, en muchos casos, se impone dentro de los ámbitos académicos.

Paradójicamente, aunque acogemos las epistemologías del Sur, que reivindican otra matriz de desarrollo o nos sumamos a las pedagogías descolonizadoras, a la interculturalidad como proyecto contrahegemónico y la ecología de saberes, aunque nuestras prácticas aún se encuentran atadas a los modos y perspectivas coloniales de entender y asumir lo científico. Prueba de ello es el debate entre la ciencia y los saberes ancestrales, el campo de las disciplinas científicas y lo paracientífico, las ciencias duras y las ciencias blandas, los métodos objetivos y las subjetividades. Todavía, en pleno siglo XXI, las visiones eurocéntricas que no logran integrar otros tipos de conocimientos

subvaloran saberes de algunos lugares y pueblos, al identificarlos como no científicos, pues no se someten a sus dictámenes.

La presente obra, *Educación y Amazonía: formación, experiencias y relatos de vida*, se ubica en este horizonte, donde aún existen lugares en los que perdura una deuda con su historia y con la reivindicación de su ciencia. Tal es el caso de la Amazonía ecuatoriana, un territorio de gran riqueza y pobreza a la vez, aunque se trata de la fuente de materia prima para el desarrollo del país, las poblaciones de esta región aún no cuentan con condiciones plenas para garantizar su desarrollo sostenible y sustentable.

En el ámbito académico, las provincias amazónicas exigen la presencia de universidades públicas que atiendan las necesidades de sus jóvenes y de sus proyectos locales. A pesar de que existen algunas iniciativas, como la presencia de la Universidad Estatal Amazónica, Universidad Ikiam y una extensión de la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, la oferta resulta insuficiente frente a la demanda de egresados del bachillerato. Si la educación es interpretada como una herramienta poderosa para el progreso de los pueblos, esta aún tiene muchas deudas con la Amazonía y su desarrollo.

En este contexto, la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) —mediante las carreras de Educación Básica y de Educación Intercultural Bilingüe, de la modalidad a distancia, de la profesionalización que se desarrolla en distintas provincias amazónicas— ha implementado un particular y significativo proyecto educativo que hace educación superior desde el territorio de los alumnos y atiende de forma específica a los estudiantes maestros de unidades educativas que aún no cuentan con un título universitario de licenciatura que les proporcione mayores y mejores herramientas para contribuir a la educación de los niños y adolescentes de estas tierras. Vinculados en esta apasionante tarea de hacer educación *en y desde* la Amazonía, diferentes docentes de la UNAE —quienes hemos sentido de cerca la realidad, hemos acompañado los diferentes procesos de nuestros estudiantes y hemos reaprendido juntos para asumir estos contextos particulares— producimos como colectivo esta obra.

Este producto académico integra el conocimiento contextualizado como clave epistemológica, este surge a partir de la práctica educativa con experiencias, vivencias y relatos de vida, y fundamenta, revisa, reflexiona sobre las teorías y conceptualizaciones, contrastándolas con la realidad y el contexto para mejorar, perfeccionar y producir nuevos conocimientos. En este sentido, la obra tiene una *naturaleza híbrida* que emana en todos sus textos y que el lector podrá percibir en los diferentes artículos, tanto por su apuesta por la escritura académica sensible, como por la forma en la que estos se han organizado.

Consideramos que el sujeto que investiga la educación no es un teórico que se diferencia y distancia de su “objeto” de estudio hasta el punto de tener que justificar su posición o de excluirse en una tercera persona que no lo involucra para “garantizar objetividad”. La ciencia debe comprometerse con el mundo, investigarlo desde su contexto, sin negarlo como si no debiera existir, es decir, debe asumir las realidades latentes de la sociedad e involucrarse con ellas para transformarla. El conocimiento debe desarrollarse con referencia y a partir del contexto, de la vida, ya que los grandes problemas de la sociedad se sitúan en su realidad. El contexto es el propio mundo, según la fenomenología; y su conocimiento es una necesidad vital, además de intelectual (Husserl, 2008; Bello, 1998).

Esta obra se divide en dos partes. La primera está enfocada en la formación docente y la segunda, en relatos de vida y experiencias educativas. Esta organización corresponde a la naturaleza, características y enfoque de los artículos. La primera sección reflexiona y analiza distintos temas de la formación docente en contexto. Así, Ángel Manzo invita a repensar la educación que somos llamados a ejercer, desde la territorialidad en que acontece la vocación docente; Rosa Troya plantea un cambio de paradigma, desde un enfoque de resiliencia y a partir de los contextos de crisis, que considera a la educación a distancia y en territorios aislados; María Gómez y Olga Sacta aclaran la cuestión de hacer docencia en la Amazonía, para determinar si es un asunto de profesión o vocación; Soraya Vicuña ofrece una visión de la complejidad de la realidad educativa, donde

la movilidad y la interculturalidad en la educación se asume como una práctica empática de contextos plurales y diversos; seguidamente, Paola Miranda expone el dilema del retorno a clases presenciales y resalta las particularidades que ha tenido el territorio amazónico frente a los desafíos de la pandemia; Kelly Loaiza explica el enfoque interdisciplinar de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la presenta como aquella que responde a la diversidad educativa y la preservación de las lenguas nativas; Danilo Diaz considera las TIC como oportunidades de aprendizaje en territorio, a pesar de las limitaciones tecnológicas del contexto; y, para cerrar este apartado, Mónica Tapia y Carlos Pazmiño enfatizan la importancia de las emociones en el aprendizaje y la vida.

En la segunda parte, el conocimiento se expone desde artículos que, mediante estrategias literarias y narrativas, registran relatos de vida y experiencias educativas que sustentan un cúmulo de epistemes que se manifiestan de forma abierta y plural, lo que amerita una lectura atenta, desde de los misterios del corazón. El objetivo del estilo y enfoque de los textos que conforman esta parte es, no argumentar o formar, sino, presentar el conocimiento y, a partir de él, sensibilizar y abrir nuevas perspectivas de análisis para sentipensar la educación en este contexto particular. Para ello, Dilida Luengo presenta experiencias de sensibilidad, arte y territorio. En los artículos “Desafíos de ser docente en la Amazonía” de Judith Granda, “La profesión docente una oportunidad para reinventarse” de Ligia Gómez o “Rio arriba, historias de superación”, que ambas autoras elaboran, se introduce de manera vivencial las implicaciones del quehacer educativo a partir del territorio amazónico. El acompañamiento comprometido con estudiantes y los retos que implica su cultura son analizados por Cristina Villacís. “Diálogo intercultural con docentes” de Ángel Manzo presenta herramientas determinantes para el buen relacionamiento y comprensión dentro de aula, por otro lado los sentidos profundos de los afectos y la búsqueda de la felicidad presente en la educación son explicados por Luis Añazco en “La hueca de la invisible”. Finalmente, Gladys Portilla nos lleva a reconocer el contexto amazónico educativo

para entender cómo la crisis puede dar lugar a la generación de oportunidades y promesas para el futuro.

Todos los autores y autoras hemos producido los distintos artículos que conforman esta obra con una profunda dosis de compromiso, amor y esperanza para que la realidad amazónica sea transformada, a partir de sus propias necesidades y la de sus actores; quienes, a final de cuentas, son los gestores del cambio. ¡Qué con las semillas de la educación que hoy sembramos den un fruto cercano y, con ello, alegrías para toda la comunidad!

PARTE UNO

Formación docente en la Amazonía: crisis y oportunidades



Vocación, educación y contextos

Ángel Manzo Montesdeoca

En las siguientes líneas se expondrán algunas ideas poco consideradas en cuanto al tema de la vocación docente y su relación con la territorialidad. La tesis sostenida es: si la vocación es un llamado, lo fundamental para ejercerlo será entender a qué somos llamados y, para ello, resulta esencial comprender a dónde, es decir, el mundo en el que se desarrollará el llamamiento; en este caso, hablamos del territorio amazónico. No es lo mismo asumir la vocación educativa en una escuela de las grandes ciudades del país, como Guayaquil o Quito, que asumirla en Tena o Puyo. Por lo tanto, solo conociendo el mundo al que somos convocados descubrimos las implicaciones de nuestro llamamiento como educadores y educadoras del siglo XXI.

Distintos aportes investigativos han considerado la importancia de la vocación en el quehacer educativo, como el trabajo de Cárdenas (2015), titulado “Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente”, que se detiene a revisar las etapas evolutivas del crecimiento y desarrollo como educadores. Asimismo, el reciente trabajo: “No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú”, de Eguren y Belaunde (2019), analiza la situación de los docentes peruanos e indaga las principales aspiraciones para ser profesor. También el tema en mención ha sido revisado desde el ámbito de la resiliencia dentro de contextos vulnerables, como en el trabajo de Romero (2019): “Vocación docente como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos humanos frágiles”. En el contexto ecuatoriano, el artículo “El dilema entre la formación y la vocación. Estudio de caso de docentes ecuatorianos de excelencia”, de López,

Herrera y Rodríguez (2020), considera la relación existente entre la formación profesional, la preparación constante y mejora continua.

En su sentido etimológico, *vocación* viene del latín *vocare* que se traduce como ‘llamado’. Históricamente, tiene su origen en el contexto religioso, como en el caso de los sacerdotes, esto da a la vocación una dimensión de trascendencia y mandato divino (López *et al.*, 2020). Si la vocación es un llamado, las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Educación Básica de la UNAE, para profesionalizar a los docentes, ofertan el equipamiento para asumirlo. Vidales (1985) afirma que la vocación no es un acontecimiento innato en el ser humano, sino el resultado de un proceso de formación continua dentro de la cultura, el ambiente y el lugar en el que vive. Briseño y Rivas (2013), por su parte, indican que “enseñar es un arte, y tener vocación por la docencia significa aspirar al dominio de ese arte, de las habilidades y aptitudes propias de la enseñanza” (p. 108).

La vocación es ante todo un llamado, un llamado que da sentido de existencia, para ser y hacer algo específico. Este tiene una doble vía que se complementa; satisface, por un lado, una búsqueda personal y, por otro, la de saberse útil para los otros, porque la llamada está en función de los demás y su entorno, es decir, se encuentra siempre dentro de un territorio.

Para Herrera y Herrera (2020), el territorio se define, “en primera instancia, por su poblamiento, con base en confluencias y disputas. Supone poblaciones que se construyen y transforman dentro de un espacio geográfico y que interactúan movidas por necesidades de índole diversa, tanto biológicas como sociales” (p. 104). Es decir, el territorio supera la comprensión de un espacio desde lo físico, es un sitio de interacción de dinámicas simbólicas, culturales y sociales, donde se establecen distintos sistemas de poder. Los autores en mención hacen referencia a que también está vinculado a la capacidad de los pueblos, que han resistido al ordenamiento territorial colonizador, para mantener prácticas propias. La región amazónica demandará una territorialidad intercultural, por su contexto histórico

que está ligado a los pueblos indígenas. En este contexto actúa la vocación docente.

Una llamada no se descubre de la noche a la mañana, si bien existen diversas experiencias. Algunas personas pueden asegurar que siempre supieron que serían maestros y otras que nunca se imaginaron amar esta profesión. Lo cierto es que la certidumbre de la vocación acontece mediante situaciones ordinarias que, por su talante significativo, adquieren un sentido extraordinario. Distintas personas en la historia tuvieron experiencias que aportaron convicción a su llamado, como en el caso de Jesús de Nazaret, Teresa de Calcuta, Buda, Matilde Hidalgo de Procel y otras.

Ahora bien, como se ha indicado, la vocación no se produce en el vacío, está siempre situada en un contexto de territorialidad; surge dentro de un útero cultural, un ambiente social, político, religioso y económico específico. Sin un entendimiento de ese mundo, el llamado puede perder su eficiencia. Por lo tanto, la pregunta con respecto a *cuál* es el mundo al que se es llamado resulta ineludible.

Los desafíos de una sociedad globalizada

Este es un mundo de las ilusiones, las sutilizas, estrés y entretenimiento. Autores como Zygmunt Bauman (2006), desde hace algún tiempo, hablan de la sociedad líquida, de aquella donde las certezas y los grandes relatos de la modernidad, ausentes, ya no sostienen a nadie y nos entregan a una vida precaria donde todo pasa por la inmediatez, lo superfluo y rápido. En *Amores líquidos*, Bauman (2005) indicó que si el compromiso no tiene sentido y las relaciones ya no son confiables y difícilmente duran, nos inclinaremos a cambiar de pareja por las redes. Este vivir juntos y separados produce constantes riesgos y angustias, lo que caracteriza al moderno mundo líquido.

La tecnología ha dado grandes oportunidades, pero también falsas ilusiones. Resulta fácil mostrarse como alguien distinto a quien realmente se es. El mundo virtual introduce al país de las ilusiones maravillosas: ajustar el físico, retocar la imagen, perfilar la silueta,

corregir imperfecciones, poner más aquí, mover acá y sacar allá. Las *apps* que promueven lo irreal están a la vista de todos. Al fin se puede ser lo que no se es, mediante una foto de perfil en WhatsApp, Facebook o Instagram. En el mundo de hoy, se promueve más relación con los medios tecnológicos que entre seres humanos. La educación y las TIC pueden perder el horizonte si los docentes asumen acríticamente que la tecnología es capaz de reemplazar una relación humana.

Byung-Chul Han (2012), filósofo contemporáneo, habla de la sociedad actual como la del cansancio. En ella existe un exceso de positividad que funciona a manera de trampa perversa. Sostiene que, hoy, el ser humano es un sujeto de rendimiento que se diferencia radicalmente del sujeto disciplinario de épocas industriales. En la sociedad neoliberal del rendimiento, las negatividades, tales como las obligaciones, las prohibiciones o los castigos, dejan paso a positividades como la motivación, la autooptimización o la autorrealización. Los espacios disciplinarios son sustituidos por zonas de bienestar: *spa*, *gym*, *shopping* y formas de relax.

De esta manera, derechos como la libertad esclavizan a las personas como una nueva fórmula de dominación. Ahora el deseo de «ser feliz» lleva a un ímpetu que enceguece los sentidos y evita a toda costa el dolor. Han (2021), en *La sociedad paliativa*, afirmó que: “Como capital emocional positivo, la felicidad debe proporcionar una ininterrumpida capacidad de rendimiento [...] La libertad no se reprime, sino que se explota. El imperativo de “ser feliz” genera una presión que es más devastadora que el imperativo de ser obediente” (p. 8).

Augusto Cury (2018), en su libro *Ansiedad*, se pregunta cómo enfrentar lo que él denomina el mal del siglo, es decir, los distintos efectos de los estados de ansiedad. Llama la atención, especialmente, al contexto educativo, al que le pide responder por lo que define como Síndrome del Pensamiento Acelerado (SPA) y por cómo y por qué la humanidad enferma colectivamente. Para Cury, el SPA es un trastorno de ansiedad provocado por la vida apresurada que llevan los seres humanos según dice entre sus principales causas están el exceso de estimulación, de juego, de actividades y de información.

El sentido del exceso, en una cultura de la libertad y la positividad, esclaviza por el exceso de trabajo intelectual, de preocupación, de exigencia, de uso de celulares y computadoras. Simplemente vivimos en una sociedad urgente, rápida y ansiosa. Se convive en la era de la tecnología y la industria del entretenimiento, pero paradójicamente, en la era del aburrimiento. Cury (2018) apuesta por vivir experiencias en forma lenta y suave, como cuando saboreamos un helado bajo el sol cálido del verano.

Implicaciones del contexto local

A esto, deben sumarse las características del contexto local en el que se interactúa. El contexto amazónico del Ecuador no es homogéneo, sino diverso, plural y complejo. Por ejemplo, se podría pensar que las seis provincias de la Amazonía representan una sola identidad. Sin embargo, cuando se considera a los diversos pueblos y nacionalidades que la conforman, no es posible asumirla como un solo pueblo, sino como la suma de muchos, como uno diverso, tanto en sus expresiones, costumbres, realidades. Se trata de una pluralidad de identidades como la *achuar*, *a'i*, *andoa*, *kichwa*, *siona*, *secoya*, *shiwiar*, *shuar*, *waorani* y *zápara* (*sápara*). Por otro lado, las lenguas de estos pueblos representan familias lingüísticas importantes de Sudamérica como el *tucano*, *jíbaro*, *quechua* y *záparo*. Esta riqueza de la pluralidad se complejiza a la hora de responder a las necesidades educativas, de asumir los desafíos del territorio y de ser docente en este contexto. Donde, paradójicamente, existe una gran riqueza natural, pero, al mismo tiempo, un escenario de vulnerabilidad creciente. Según López *et al.* (2013), el análisis de vulnerabilidad considera los riesgos naturales, actividades antrópicas y condición socioeconómica; esto se puede observar, por ejemplo, en la erosión en la zona El Reventador, en los constantes deslaves y deterioro regresivo de los sedimentos de los cauces de los afluentes del río Coca —en la provincia amazónica de Napo—, por donde cruza el SOTE, el Oleoducto de Crudos Pesados (OCP-privado) y un poliducto para el transporte de derivados.

Decir que en la Amazonía solo habitan los pueblos originarios sería desconocer la realidad migratoria local. Consideramos el caso de los estudiantes docentes que estudian las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Educación Básica en modalidad a distancia, en la UNAE, además, existen educadores que vienen de distintas provincias del Ecuador —como Manabí, Guayas, Los Ríos, Riobamba, Tungurahua y otras— y otros que se han radicado y hecho familia en la Amazonía que ahora es su lugar de trabajo, esto aporta a un gran mestizaje cultural. Es posible encontrar una profesora de Portoviejo impartiendo clases a grupos de estudiantes nativos, de otras regiones, como la Costa o la Sierra, o a los que son hijos de migrantes colombianos o venezolanos. Esto tiene sus propias particularidades, retos y desafíos para el quehacer educativo.

A partir de lo considerado, no es de sorprender que esta sea una sociedad del estrés, lo que invita a formular esta pregunta: ¿hasta qué punto la educación reproduce los mismos valores y visiones del mundo del sistema capitalista neoliberal? Surgen también preguntas por la vocación del docente: ¿acaso estamos llamados a reeducar a la propia educación?, ¿qué educación estamos llamados a ejercer hoy a partir del entendimiento del mundo?

Ubicados en el contexto del mundo al que somos llamados, convocados; la pregunta por la educación no puede sustentarse en simples teorías, sino en propuestas, apuestas y acciones a partir de su realidad. La realidad se constituye en un lugar de interpelación, es decir, nos llama, nos invita a sentir, pensar, actuar y comprometernos. Entonces, la vocación de un docente trasciende los conceptos construidos por la misma educación, la que constantemente refleja y reproduce los valores de su entorno sociocultural, tanto global como local.

Ante ello, dentro de los contextos territoriales en que se desarrolla y adquiere su particularidad, y a manera de ensayo propositivo y abierto al diálogo, la educación que estamos llamados a promover y construir es aquella que se caracterice por ser cuidadora de la vida, por fortalecer la interdependencia, potenciar la gerencia de la

vida, implementar la pedagogía del mirar, construir un pensamiento dialógico, reubicar la tecnología, reimaginar nuevos mundos y sacralizar los dones de la vida. Los docentes que trabajamos en la Amazonía ecuatoriana estamos:

Llamados a cuidar la vida, lo que significa anteponerla como valor absoluto. Todas las vidas que incluyen a personas de distintas razas, culturas, saberes, orientaciones sexuales, religiones, posiciones políticas: la vida plena en todo su ámbito requiere cuidado. Boff (2002), en su libro *El cuidado esencial*, indica que cuidar es más que un acto, es una actitud. Por tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo, representa una actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo con el otro.

El contexto amazónico provee compromisos latentes frente al cuidado de la biodiversidad de las especies, la flora y la fauna en riesgos como la protección de los ecosistemas. Como indica el trabajo de Romero (2019), la vocación se afirma como respuesta esperanzadora en contextos de vínculos frágiles, donde el docente se convierte en cuidador de la vida plena.

Llamados a fortalecer la interdependencia, lo que no significa negar la individualidad y singularidad de las personas. Cada quien es un mundo distinto, autónomo y único, sin embargo lo que olvidamos frecuentemente es que interactuamos con el mundo. No solo lo que se hace con la naturaleza y su ambiente repercute en nosotros, aun lo que ocurre entre nosotros repercute en los demás. Negar la interdependencia ha sido una forma de evadir la responsabilidad con los otros. Así se ha olvidado a los migrantes, las mujeres y niñas abusadas; se han olvidado las vivencias de personas que sufren en otras circunstancias, con quienes no se siente ninguna conexión. La educación debe reconectar los vínculos vitales que nos ligan como habitantes del mundo, para superar las indiferencias y actuar a favor de la justicia, porque toda injusticia contra un ciudadano es una injusticia para cualquier persona del mundo. La vocación docente nos interpela a fortalecer la interdependencia.

Llamados a potenciar la gerencia la vida. La vida transcurre entre el lapsus del nacimiento y la muerte, en ese intermedio se desarrolla y desenvuelve como oportunidad. La educación debe potencializar a las personas para que sean gestoras de su existencia y para que construyan sus sueños y proyectos, para que sean sus gerentes. La vida debe ser asumida y acogida con todo lo que trae. El docente contribuye a potenciar las habilidades y destrezas que se requieren para la vida, como la importancia de una autoestima equilibrada, la capacidad de gestionar el dolor y el sufrimiento, la regulación ante los problemas, la capacidad de resiliencia y la persistente tenacidad para seguir adelante en aquello que apasiona y entusiasma. La vocación docente hoy exige propiciar una educación que potencie la gestión de la vida.

Llamados a la pedagogía del mirar. En *La sociedad del cansancio* y al referirse sobre la importancia de la observación en la vida, Byung-Chul Han (2021) propone que la vida contemplativa presupone una particular pedagogía del mirar. En este contexto, cabe recordar que Nietzsche elaboró tareas que consideraba que requieren los educadores: aprender a mirar, a pensar y a hablar, y escribir. Indicó que “Aprender a mirar significa «acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo», es decir, educar el ojo para una profunda y contemplativa atención para una mirada larga y pausada” (Hernández Valdivia, 2016, s.p.). En la inmediatez de la sociedad se premia la rapidez, pero detenerse a mirar es tarea apremiante. Su ausencia lleva a la respuesta simple sin un detenido análisis. Además, se corre el riesgo de no observar las cosas preciosas de la vida mientras se tiene tanto que hacer. La vocación docente, hoy, nos llama a desarrollar una pedagogía del mirar.

Llamados a construir pensamiento dialógico. Bien se ha fomentado la importancia de un pensamiento crítico. Debemos ser libres para pensar, pero no ser esclavos de los pensamientos. Debemos pensar no para saber más, sino para amar más; no para someter, sino para liberar; no en soliloquio, sino con los otros, con los demás; no solo para tener y ganar, sino también para dar y compartir; pensar desde, con y para la comprensión y con los desafíos que convocan

al quehacer docente. Si nuestros pensamientos no contribuyen a dialogar, servirán poco. Se debe recuperar la conversación amable y cordial, aquella que enriquece, porque aporta para el crecimiento, es esencial para el mundo. Así el diálogo permitirá ser enriquecidos con una mejor comprensión de los saberes y conocimientos ancestrales y la medicina occidental.

Llamados a reubicar la tecnología. En épocas de pandemia, cuando la tecnología ha mediado todas las relaciones, es importante reconocer su rol instrumental. Esta no puede reemplazar la educación en sentido profundo, dado que la educación es un asunto de crear vínculos humanos a través de las relaciones. Las tecnologías, instaladas en la dinámica de los sistemas de producción, están a merced de las lógicas del mercado. Su acceso es limitado, requieren atención constante y responden a modelos imperantes de grandes potencias que controlan su producción mundial. No es de extrañar que Facebook, ante la opción me gusta, no incluya como alternativa para expresarse un no me gusta. La tecnología, como toda producción humana, también sirve a intereses ideológicos y contribuye a la proliferación de valores que necesitan ser revisados a partir de perspectivas éticas. El docente está llamado a ejercer su vocación reubicándola en un horizonte humanizador.

Llamados a reimaginar nuevos mundos, es decir a la transformación del mundo, porque no todo en él funciona como desearíamos. Por ello, reimaginar otros es una tarea inicial para asumir el compromiso con el cambio. Cuando la realidad sobreabunda con circunstancias críticas y desesperanzadoras, la imaginación desborda y es el único lugar donde nada es imposible. Así podemos reimaginar un mundo donde los migrantes no sean vistos como amenaza o se los deje a la deriva, en medio del mar; uno donde los países más poderosos no se impongan sobre los más pequeños; donde la violencia no tenga lugar, sino la fraternidad; uno donde las lógicas del comercio no sean ganar y poseer más, sino tener lo básico y ganar más solidaridad con el prójimo; un mundo donde los niños y niñas de la Amazonía tengan las mismas oportunidades que los otros infantes del país; uno

donde todos y todas podamos transitar seguros y la hospitalidad sea una manifestación de acogida al otro. El docente es llamado a ser arquitecto de mundos donde se vislumbren nuevas posibilidades.

Llamados a sacrificar los regalos de la vida. La existencia presenta regalos, desde las personas que nos sostienen con sus manos al nacer, quienes nos alimentan y sustentan, pasando por los maestros que nos guían, la cultura y el barrio que nos configura, hasta las facultades físicas e intelectuales que recibimos. Nadie llega a esta vida sin regalos, están ahí y tal vez no los hemos percibido. La vida nos sorprende con presentes que no tienen precio, experiencias que nos engrandecen y nos hacen sentir que valió la pena, aun aquellas que son difíciles. La vida nos regala instantes para amar, sentir a otros y tener experiencias que nos hacen vibrar, palpitar y gritar por todo lo que vivimos y de lo que disponemos. Sacralizar es dar a esos regalos la dimensión divina que está en lo humano y ante cuyo misterio debemos tener una valoración reverente. Sensibilizar y hacer visible la sacralidad de la vida será uno de los mayores aportes que un docente podrá hacer a la humanidad.

Como se ha expuesto, la vocación de un docente acontece de varias maneras, se manifiesta de distintas formas, tiempos y espacios. Desde ese llamado, las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Educación Básica, modalidad de distancia, de la UNAE aportan al perfeccionamiento del ejercicio de la vocación, pero eso no es todo lo que se requiere para ejercer esta carrera. La vocación no se produce en el vacío, sino en un mundo donde se exige al docente interactuar y donde es muy fácil perder el camino. El universo en el que se interactúa, es este caso el contexto amazónico, está lleno de tantas oportunidades, retos y también riesgos. Se podría considerar el caso de un docente que frente a la necesidad económica a la que se ve enfrentado, puede ser seducido a abandonar su vocación por mejores ofertas salariales. Por ello, un conocimiento del mundo es esencial para perfilar su aporte con la educación. A partir del mundo en el que ejerce su llamado, el docente se replantea sus conceptos y apuesta por nuevas dimensiones de la educación, porque esta no es una actividad

rígida e invariable, sino una dinámica vital y abierta siempre al compromiso de búsqueda del bienestar humano. Este es el mundo al que somos llamados, ni mejor ni peor que otros, simplemente distinto con sus propios retos. A él somos convocados, a él somos enviados.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.
- Briceño, J. y Rivas, Y. (2013). La vocación docente y el fenómeno de enseñar. *Revista Academia*, 12(26), 103-124. <http://saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/38419/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Editorial Trotta.
- Cury, A. (2018). *Ansiedad: cómo enfrentar el mal del siglo*. Océano.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Hernández Valdivia, H. (2016). *Los prodigios de la contemplación: de Nietzsche a Kiarostami pasando por Byung-Chul*. Cinexpecion. <https://cinexpecion.mx/el-prodigio-de-la-contemplacion-de-nietzsche-a-kiarostami-pasando-por-byung-chul/>
- Herrera, A. y Herrera, L. (2020). Territorio y territorialidad: teorías en confluencia y refutación. *Universitas*, 32, 99-120. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/uni/n32/1390-3837-uni-32-00099.pdf>
- López, V., Espíndola, F., Calles, J. y Ulloa, J. (2013). *Atlas Amazonía Ecuatoriana Bajo Presión*. EcoCiencia.
- López, M., Herrera, M. y Rodríguez, R. (2020). El dilema entre la formación y la vocación. Estudio de caso de docentes ecuatorianos de excelencia. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.03>

La educación en territorio aislado en tiempos de la pandemia

Rosa Troya Vásquez

Recientemente la humanidad ha visto de frente una de las más grandes crisis sanitarias, la pandemia de covid-19. Cuando surge un desequilibrio se debe buscar la forma de convertirla en una oportunidad, en una ocasión para buscar un nuevo horizonte y para explorar qué más hacer y de qué forma; no simplemente, quejarse o lamentarse por la suerte. El presente texto habla de ello y de experiencias educativas: de cómo los docentes estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) han tenido que actuar, mediante su creatividad y capacidad de resiliencia, ante contextos tan desafiantes y, por así decirlo, buscar otra vaca para ordeñar.

A lo largo de la historia, la educación ha pasado por terribles crisis o desafíos. La pandemia de covid-19 tomó por sorpresa al sector educativo de todas las naciones. Lo anterior se puso de manifiesto por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), las que indican que esta crisis sanitaria ha afectado a las diferentes esferas de la vida en el mundo entero, ha obligado a las personas a ponerse en aislamiento social y ha influido en la educación. Por lo tanto, las instituciones públicas, los docentes, los estudiantes y hasta los mismos padres de familia han tenido que buscar otra forma de hacer las cosas y de enseñar y aprender.

Así, en muchos lugares se ha tenido que pasar de una educación presencial a una virtual, por lo mismo, se ha puesto a los docentes del contexto amazónico de cara a un nuevo desafío, lo que concuerda con el informe presentado por el Grupo Banco Mundial (2020) que señala que en “América Latina y el Caribe, por ejemplo, solo 30 % de los niños de familias de nivel socioeconómico (NSE) bajo tiene acceso a una computadora, en comparación con 95 % de los niños de familias de un NSE alto” (p. 14). ¿Cómo poner en marcha una educación virtual en un territorio aislado dónde se carece de muchas cosas, como el internet, dispositivos electrónicos o el conocimiento sobre el uso de plataformas virtuales de enseñanza?

Pues bien, un primer trabajo que se relaciona con este texto es el realizado por Aguilar (2020), en Quito, que se titula “Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia”. Su objetivo es “reflexionar sobre las implicaciones del paso del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia” (p. 213). En este estudio, mediante una búsqueda bibliográfica-documental, se concluye que todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes deben partir de la nueva realidad que viven en el confinamiento social. Además, enfatiza que, para lograrlo, se debe trabajar con las emociones, para no convertir a los alumnos en objetos ni buscar solo el beneficio individual.

Un segundo trabajo relevante para esta investigación es el de Expósito y Marsollier (2020), denominado “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina”. Este pretende indagar sobre los medios empleados por los docentes en la educación virtual durante el confinamiento ordenado en la emergencia sanitaria mundial por la covid-19 en Mendoza, Argentina. Este estudio aplicó un diseño metodológico cuantitativo descriptivo y correlacional, para trabajar con setecientos setenta y siete participantes de instituciones educativas de los diferentes niveles de la zona indicada. A partir de este, los autores determinaron que existen marcadas desigualdades socioeducativas entre los estudiantes, por

tanto, se debe profundizar en la comprensión de los limitantes y las posibles consecuencias de la educación en aislamiento social.

Un tercer trabajo realizado en México, por Oyarce-Mariñas *et al.* (2021), denominado “La enseñanza virtual, una necesidad educativa global”, busca estudiar cómo los docentes podrían adaptarse a la enseñanza virtual mediante recursos tecnológicos, para lograr motivar a los estudiantes y contribuir al acceso a la educación. Para ello, se aplicó el análisis de contenido, concluyendo que los docentes deben enfrentarse a la tecnología con una actitud positiva, para lograr repensar y cumplir su rol de facilitador con el fin de asimilar el manejo de los equipos digitales.

Ahora bien, en el escenario abrupto de la crisis, los estudiantes de las carreras a distancia de profesionalización docente de la UNAE, en la Amazonía, debían no solo buscar formas para continuar con sus estudios y alcanzar su meta de convertirse en docentes en ejercicio con el título de licenciados, sino también buscar nuevas maneras de enseñar a sus estudiantes. Esto debido a que antes de la pandemia, en el contexto de este programa de profesionalización docente, se incluían clases presenciales los fines de semana (Barberi y Pantoja, 2020). Además, como señalan estas mismas autoras, el docente tutor, quien es el encargado de realizar el seguimiento a las prácticas preprofesionales de los estudiantes, los visitaba en las instituciones educativas donde laboran para acompañarlos y darles retroalimentación durante su labor.

No obstante, todo esto cambió con la llegada de la pandemia por la covid-19. Desde la Universidad se hicieron arreglos para que los estudiantes continuaran con su formación, mediante la plataforma virtual Moodle, conocida por ellos como el EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje) y que se usaba anteriormente para subir sus actividades a la red. Claro está, se debieron realizar adaptaciones al programa de profesionalización. Para que los alumnos recibieran sus clases de manera sincrónica y asincrónica se usó la plataforma Microsoft Teams.

Estos cambios se implementaron desde el inicio del ciclo, en julio, y hasta finales del mismo, en diciembre de 2020. Cada fin semana, los estudiantes tenían encuentros sincrónicos con cada uno de sus docentes, mediante la plataforma Microsoft Teams, en un horario determinado. Cuando un alumno no podía asistir por problemas de conectividad —muy comunes en el territorio—, se grababa la clase con la finalidad de que pudieran observarla de manera asincrónica, cuando tuvieran acceso a internet. Luego, durante la semana realizaban las actividades propuestas en el EVEA, con las directrices dadas por sus docentes durante el encuentro sincrónico.

Además, los profesores tutores organizaban un cronograma para reunirse entre semana con cada grupo, para realizar el seguimiento a la práctica preprofesional y revisar con ellos el avance de su Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA) que debe elaborarse durante el ciclo académico, para ser evaluado y defendido mediante una exposición al final.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Ecuador (2020b) planteó la realización del trabajo empleando plataformas como Teams o Zoom y con aplicaciones como WhatsApp, para el desarrollo de las clases virtuales. No obstante, en las zonas más aisladas y sin acceso a internet, el Ministerio de Educación (2020a) propuso que los docentes aplicaran fichas pedagógicas para que sus estudiantes trabajaran las actividades que forman parte de su plan educativo *Aprendamos juntos en casa*. Esta fue la manera como algunos estudiantes de profesionalización de la UNAE, sobre todo en la provincia de Morona Santiago, organizaron su práctica docente.

De acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación (2020a), las fichas pedagógicas son instrumentos diseñados para cada subnivel como conexión entre estudiantes, familias y docentes, con el fin de que cada alumno continúe con su proceso educativo. Estas fichas “contienen información, consejos, propuestas e instrucciones para ejecutar actividades que aborden las diferentes áreas del conocimiento y se integren al objetivo de aprendizaje semanal” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020a, p. 11).

Debido a la particularidad de las fichas pedagógicas, el Ministerio de Educación (2020a) dio las siguientes directrices a los profesores para que pudieran aplicarlas de la mejor manera:

1. Los docentes deben adaptarse a las necesidades de su grupo de estudiantes.
2. De acuerdo con sus circunstancias particularidades, los estudiantes que no tienen comunicación con sus docentes usarán la ficha como su principal guía de trabajo cada semana. El estudiante, con apoyo de su familia, organiza y desarrolla las actividades enviadas en la ficha, con el fin de compilarlas en el portafolio estudiantil.
3. El tiempo diario que deben dedicar a las actividades pedagógicas debe tener una duración de entre cincuenta minutos y de máximo una hora y media.
4. Las fichas pedagógicas se socializarán por diferentes medios y serán entregadas por los docentes de manera impresa cuando la situación lo demande.

Una frase, muy conocida y atribuida al filósofo griego Platón, señala que “la necesidad es la madre de la invención”. Así fue en este caso en particular, los docentes estudiantes debieron inventar nuevas maneras de enseñar y de aprender. Por ejemplo, con la guía de sus docentes tutores debieron adaptar sus planificaciones para el trabajo con fichas pedagógicas. Ahora bien, en ellas no solo se incluía contenido teórico, sino que se detallaban las actividades prácticas que los estudiantes debían realizar en su hogar con la colaboración de sus padres, para luego describir en las mismas los resultados obtenidos. Estas fichas eran entregadas, por los docentes estudiantes, a los padres de familia en sus comunidades, quienes a su vez eran informados de la fecha de recepción, por medio de las radios comunitarias. Finalmente, en la siguiente fecha, los padres, después de realizar las actividades con sus hijos, entregaban las fichas trabajadas y recibían otras, nuevas, para continuar con la enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

No obstante, el mayor reto para los docentes estudiantes consistía en realizar sus prácticas preprofesionales. ¿Cómo llevar a cabo las actividades planificadas que incluían el contacto con sus estudiantes?

Pues bien, quienes tenían acceso a internet o a llamadas telefónicas podían tener sesiones con sus estudiantes y, de alguna forma, adaptar las actividades, mientras que quienes trabajaban con fichas pedagógicas, tenían mayores limitaciones. Sin embargo, era necesario que los docentes estudiantes aplicaran una estrategia didáctica con sus alumnos, en modalidad presencial. En este punto, esta constituyó una verdadera prueba, puesto que la mayoría de niños y jóvenes habían huido a la selva con sus familias y a las comunidades solo volvían sus padres en la fecha que habían sido convocados con anticipación para recibir las fichas pedagógicas. Esto se hacía así para proteger a las familias del contagio durante la pandemia.

Por ejemplo, una docente estudiante, que tenía como objetivo de su clase sobre comprensión lectora que los estudiantes logaran leer textos y “utilizar estrategias cognitivas de comprensión de acuerdo al tipo de texto” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 18), aplicó una estrategia basada en los procesos de prelectura y lectura. Empezó accionando los conocimientos previos de los estudiantes para que ellos determinaran el género discursivo del texto presentado un poema. Luego determinaron la finalidad de la lectura y, en la misma ficha pedagógica, leyeron un texto narrativo corto e identificaron las palabras que necesitaban ser aclaradas para incorporarlas a su lenguaje. Después, releeron las partes difíciles, para aclarar el texto; identificaron cualquier error de comprensión, parafrasearon y resumieron lo leído. Por último, para consolidar los conocimientos, los estudiantes, con la ayuda de sus familiares, escogieron un texto, efectuaron el mismo proceso y escribieron los resultados en la ficha pedagógica.

Estos ingeniosos docentes estudiantes hacían uso de la resiliencia para adaptarse a esta situación adversa y así obtener resultados positivos. Un aspecto clave fue que las familias *shuar* y *achuar*, generalmente, son numerosas, debido a que los padres tienen varios hijos o, en otros casos, porque la familia integra a otros miembros, como tíos o abuelos. Esto último, porque en estas culturas la forma de educar a los hijos está basada en la cohesión familiar. Los padres

y abuelos cumplen un rol fundamental en la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones y, de igual manera, las mujeres cumplen un rol fundamental en la formación y en la transmisión de valores culturales (Garcés, 2006). Esta particularidad de las comunidades amazónicas propició el apoyo de los miembros de la familia en los procesos formativos de sus niños y adolescentes.

Por otra parte, se debe considerar que el dominio de la escritura y el habla del castellano es fundamental para fomentar la relación de los *shuar* y *achuar* con el mundo externo, por esto los líderes de estas comunidades procuran favorecer el acceso de los niños y jóvenes a la educación (Garcés, 2006). Sin embargo, al mismo tiempo, se motiva la conservación de los idiomas originales de estos pueblos. Por ejemplo, el *shuar chicham* es transmitido de manera oral por los padres y abuelos de la comunidad. Cabe resaltar que, según Garcés (2006), en las comunidades *shuar* y *achuar* de la Amazonía, especialmente de la provincia de Morona Santiago —donde se vivió de cerca esta situación de retos y superación—, ya se han incorporado servicios de salud, de educación, se han mejorado las viviendas y se han integrado otras herramientas para satisfacer las necesidades básicas. Esto ha permitido el desarrollo de actividades económicas diversas para la subsistencia de las comunidades y ha contribuido a que más niños y jóvenes accedan a la educación. Gracias a estas particularidades de las comunidades de la provincia de Morona Santiago, se dio una situación en la que los docentes estudiantes pudieron aplicar diferentes estrategias didácticas, bien sea con ayuda de los niños, de su familia o con la colaboración de la familia completa.

Con el propósito de recoger la evidencia de la aplicación de las estrategias didácticas, los docentes estudiantes grabaron en audio la clase dirigida a sus familiares, quienes cumplían el rol de estudiantes. Luego, uno o dos de los alumnos grababan otro audio indicando cómo se habían sentido con la experiencia, qué habían aprendido y qué les había gustado. Después, el docente estudiante debía caminar varias horas hasta llegar a la comunidad más cercana con acceso a internet, donde, en algunos casos, en el dispensario médico o en la parroquia

de alguna misión religiosa, le regalaban unos minutos de internet para que se conectara, subiera los audios de la actividad y descargara la siguiente. Cabe acotar que se grabó la clase en audio, porque el video era demasiado pesado y no se podía cargar en la plataforma de la Universidad, debido a que la señal de internet en estas zonas, generalmente, es muy débil.

Producto de la necesidad educativa generada por la pandemia de covid-19, sorprende que se haya logrado, de manera emergente, que los padres de familia se integraran a la educación de sus hijos. Lógicamente, también hubo dificultades como en cualquier proceso, porque no todos los padres tienen las capacidades para contribuir en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos o no quieren hacerlo por diversos motivos (Pizarro *et al.*, 2013). Por ejemplo, algunos no saben español, mientras que otros no saben leer o escribir. En estos casos, otros miembros de la familia, como tíos o hermanos mayores, asumieron este rol para que los estudiantes pudieran realizar las actividades en casa y siguieran aprendiendo. Por todas partes, en los hogares, las familias crearon rincones de aprendizaje improvisados y novedosos, con materiales del medio, lo que, lejos de afectar negativamente el aprendizaje, lo fortaleció.

Es así que, debido a la falta de acceso a internet en las comunidades *shuar* y *achuar* de la provincia de Morona Santiago y en el contexto de la crisis sanitaria generada por la covid-19 los docentes estudiantes del programa de profesionalización de la UNAE, con la finalidad de efectuar las actividades planificadas que incluían el contacto con sus estudiantes, lograron aplicar una educación a distancia en territorio aislado, sin internet ni dispositivos electrónicos. Cabe acotar que, al contrario de lo que se podría pensar y a pesar de las dificultades presentadas, el rendimiento de los docentes estudiantes en algunos casos se mantuvo igual y en otros mejoró en comparación con el ciclo anterior. Esto pudo deberse a que tuvieron que emplear diferentes estrategias, tanto en su propio proceso de formación como en el que dirigen para sus estudiantes.

De igual manera, se puede indicar que, de los treinta y dos docentes estudiantes que vivieron esta experiencia, se retiraron solo dos, debido a que enfermaron de covid-19 y su salud se deterioró mucho. No obstante, la Universidad realizó con ellos un proceso que les ha permitido retomar sus estudios en el nuevo ciclo. El resto terminó con éxito el ciclo y presentó sus experiencias pedagógicas en la exposición de su PIENSA.

A modo de conclusión, se puede señalar que esta experiencia queda como una propuesta para trabajar con los docentes en formación, como una enseñanza para la vida, tal como lo propone Uriarte (2005), para que, mediante la resiliencia, se parta de situaciones adversas y se logre transformar escenarios abruptos en grandes oportunidades para hacer las cosas de una manera diferente. Así se convierte a la crisis en una ocasión para sacar ventajas que contribuyan al crecimiento humano y ayuden a formar individuos capaces de adaptarse a este mundo cambiante y desafiante; personas siempre solidarias, empáticas y cada vez más humanas. Para lograr este objetivo y de acuerdo con lo planteado por Álvarez (2012), la teoría no puede existir sin la práctica, porque es en la vida cotidiana donde se pone a prueba el conocimiento y el ingenio, donde nacen las nuevas ideas y donde finalmente se demuestra lo que cada persona es capaz de hacer. Por tanto, la educación debe recordar que, en cualquier momento la vida, una nueva crisis puede volver a sorprenderle y que será entonces cuando el docente formado con diversas herramientas podrá encontrar nuevos rumbos y pasar a la acción para encontrar soluciones.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 16(3), 213-223. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2). <https://rieoei.org/historico/jano/5030Alvarez.pdf>

- Barberi, O. y Pantoja, M. (2020). La tutoría de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes. UNAE- Ecuador. *Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (13), 40-47. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/302>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22 <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Garcés, A. (2006). *Relaciones de género en la Amazonía ecuatoriana. Estudios de casos en comunidades indígenas shuar, achuar y kichwa*. Abya Yala, CEDIME, DED. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1354&context=abya_yala
- Grupo Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Editorial Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020a). *Instructivo para la Implementación de Educación Abierta en el Subnivel de Educación General Básica Superior y el Nivel de Bachillerato*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Instructivo-de-implementacion-Educacion-Abierta.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020b). *Plan educativo: aprendamos juntos en casa*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Plan-Educativo-Aprendamos-Juntos-en-Casa.pdf>

- Pizarro, P. y Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 271-287. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Oyarce-Mariñas, V., Morales Chicana, E. y Solís Trujillo II, B. (2021). La enseñanza virtual, una necesidad educativa global. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/840/1137>
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>

La docencia en la Amazonía, ¿una cuestión de profesión o vocación?

Olga Sacta Calle
María Gómez Chimarro

Vocación y profesión son dos términos complejos de definir y, más aún, de separar, pues durante mucho tiempo han sido idealizados equívocamente dentro de la variada literatura especializada de los campos del conocimiento. El presente artículo busca dar una mirada individual a la vocación y a la profesión; las concibe desde el ámbito de la docencia y el acto educativo en pleno, para plantear una formación docente que integre y promueva la repercusión de estas características como los pilares fundamentales de un profesor en territorio amazónico. Con el fin de comprender la relación y complejidad de ambos conceptos, se indaga en torno a la necesidad de profesionalización, motivación y el sentir de los docentes desde su campo de acción y trabajo a nivel regional. Por último, se proponen competencias y habilidades que, a criterio de las autoras, serían idóneas para el ejercicio educativo y pedagógico.

A continuación, se abordan algunos estudios con hallazgos en torno a la vocación, motivaciones y conflictos de la profesión docente en el territorio. Para Carolina de Belaunde (2019), el modelo de la escala FIT-Choice esclarece el panorama sobre la elección de estudiar educación en diferentes regiones de Latinoamérica. Este modelo considera la carrera desde su valor intrínseco, utilidad personal y social, sus demandas y beneficios, y el hecho de no elegirla (la ausencia de otras opciones profesionales). La autora menciona que

ser docente está relacionado con la motivación intrínseca por trabajar con otras personas (niños, jóvenes, adultos) y, a su vez, destaca el compromiso social al que está sujeto quien desee enseñar, por lo que denomina a esta categoría como “motivación altruista” (incentivar a otros a cambiar). No obstante, esto puede variar en ciertas regiones del mundo, especialmente en países en vías de desarrollo, donde la estabilidad laboral de esta carrera es la motivación principal para ejercerla, ya que brinda mayor seguridad financiera (aunque el sueldo sea relativamente más bajo que el de otras profesiones).

De tal forma, la elección de la carrera docente está motivada por factores intrínsecos (vocación) y factores extrínsecos (beneficios sociales y económicos). Sin embargo, la permanencia de los profesores dentro del sistema educativo impacta de manera negativa en su compromiso y vocación. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe (2008) señala que en Ecuador al menos el 35 % de docentes en ejercicio se sienten insatisfechos con su carrera y con la institución en la que laboran. Las dimensiones de esta insatisfacción tienen que ver con la realización personal, condiciones de trabajo, relaciones laboral-familiares, cuestiones académicas, reconocimiento y prestigio, y el tipo de trabajo (Güell, 2015).

Asimismo, en el artículo “Consideraciones sociológicas, sobre profesionalización docente”, Tenti (2007) pone en evidencia las expectativas del docente sobre su vocación y lo difícil que es afrontar la realidad educativa con todos sus conflictos. Se habla de un desencanto que genera problemas emocionales en los profesores y en la comunidad educativa. La romantización de la labor docente por parte de la sociedad y el entorno laboral, repercute en el planteamiento de expectativas en condiciones que no son coherentes con este discurso. Además, se evidencia cómo la profesionalización de docentes y la formación de sus competencias carece de armonía entre este discurso y lo que ocurre en la práctica. Por último, concluye que la docencia requiere compromisos éticos y de habilidades individuales y colectivas.

Como se apuntaba anteriormente, la insatisfacción laboral dentro del sistema educativo tiene que ver con la dimensión de cuestiones académicas (formación continua, profesionalización, material, adecuación del currículo). Dentro del libro *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*, en la conferencia “Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela”, de Badano (2017), se exploran varios aspectos de la docencia, entre ellas la formación docente y consideraciones actuales sobre esta:

Transitar estas tensiones en el cotidiano escolar, permite que muchas veces el docente pierda el sentido de la formación, y por ende, esta situación se transforme en malestar que termina consumiendo el deseo de la tarea educativa [...] Entonces maestras, profesoras y directivos se desempeñan en un trabajo y en una cotidianeidad, que muchas veces también nos excede, que no necesariamente sabemos qué hacer lo que reviste el mayor de los respetos a los trabajos que realizan en las más variadas y severas condiciones. (Badano, 2017, p. 24)

Esta afirmación pone en evidencia la lucha ideológica de los propios docentes sobre el desarrollo de la profesión en un territorio con variadas condiciones y que invita a repensar la labor, desde la realidad y no solamente desde el discurso vacío de una vocación o profesión.

Por último, en el artículo “Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP” (Izurietta, 2007) se habla sobre la situación dentro del ámbito educativo, en el año 2007, y la reestructuración de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP); se exponen las falencias y aciertos a nivel jerárquico, organizacional y de estructura en la formación y capacitación de docentes del sistema nacional ecuatoriano. En respuesta a ello, se busca capacitar al talento humano desde los perfiles profesionales de esta dirección y, además, se integra un sistema de formación contextualizada y real en un espacio virtual flexible. Finalmente, se analiza la formación y la labor docente desde un dominio político que la rige y se pone sobre la mesa la interrogante:

¿cómo contribuir a una formación docente de calidad dentro una sociedad en adversidad?

Después de haber ahondado en estudios sobre la motivación, vocación, insatisfacción y profesión docente en la región de América Latina, es menester responder a la pregunta: ¿ser docente en la Amazonía es una cuestión de vocación o profesión?

Según la definición de la Real Academia de la Lengua Española, el término *vocación* hace referencia a una inclinación o motivación hacia un algo determinado. En un inicio, este está ligado a la religión y, después, a una acción, carrera o profesión (2020, s.p.). Ahora bien, esta misma entidad define *profesión* como aquella acción relacionada con las habilidades o facultades propias de un oficio (2020, s.p.).

En esta misma línea se destaca que, desde la antigüedad, existen varias teorías que ligan la vocación con la profesión, pues, en un principio, se definía a la primera como una característica de nacimiento. No obstante, la mayoría de oficios o profesiones se heredaban de padres a hijos. Luego, se trabajaba en gremios o talleres en los que un maestro definía si se era apto o no, esto pone en evidencia el desarrollo de habilidades con la práctica. Actualmente, se concibe a la vocación como una característica propia o una que se puede construir. En este contexto, quien quiere ser docente depende de los espacios y las relaciones que genera (Olivares y Loyo, 2016).

Los contextos educativos globales y locales son múltiples, diversos y están en constante conflicto. Es así que el rol del docente se difumina más y converge con otras necesidades. Incluso, este debe estar dispuesto a interactuar más allá del aula, como un individuo dentro de una comunidad de práctica. En el ámbito ecuatoriano, con regularidad, el docente no solo vela por la educación de sus estudiantes, sino que aporta a su bienestar físico, emocional, afectivo y cognitivo. Sobre la escuela recaen las tareas de desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con el conocimiento. Sin embargo, la labor se ha extendido a otras actividades que involucran entornos familiares y comunitarios.

En Ecuador, se sitúa una región rica en todo el sentido de la palabra; desde su variedad de culturas (alberga catorce nacionalidades y dieciocho pueblos), su biodiversidad existente, hasta su riqueza mineral y de pozos petroleros. Esta es la región llamada Oriente o Amazonía, y se caracteriza por estar atravesada por la cuenca del río Amazonas y por poseer vastos espacios de naturaleza. Está conformada por seis provincias: Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Esta región se ha visto afectada, desde hace muchos años, por presiones y amenazas por ser considerada como un espacio para la extracción de recursos, como la reserva estatal, como la estrategia de soberanía y por evidenciar, desde la colonización, una importante presencia de pobreza rural, además, de la importancia que tiene en este territorio —incluso a nivel global— la preservación ambiental, (López, 2013).

En este escenario el tema educativo resalta, pues esta región, según el Registro Administrativo 2020-2021 del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), alberga a 2326 instituciones educativas, de las que 685 se encuentran en espacios urbanos y 1641 en espacios rurales. Asimismo, de estas instituciones, 1308 son de jurisdicción hispanohablante y 1018 de jurisdicción bilingüe. Los datos que se establecen en el documento como *jurisdicción*, no tienen que ver con el bilingüismo o diversidad cultural que, independientemente de la jurisdicción, se ha evidenciado en la práctica y que convergen en el espacio educativo.

Por otro lado, otro factor que dificulta los procesos de formación es la falta de materiales pedagógicos, didácticos y tecnológicos, de espacios e infraestructuras que converjan con la vida comunitaria, de talento humano capacitado y de un modelo pedagógico que responda a las necesidades específicas de la realidad. Todo ello se da por influencia de factores de naturaleza social, cultural y económica, “especialmente [por] la pobreza y la exclusión social, unida a aspectos de carácter histórico, cultural, demográfico, así como la inversión en el sector y las políticas públicas relacionadas con este” (Escribano, 2017, p. 20).

Además, es necesario repensar un modelo pedagógico que considere los contextos diversos de la región amazónica, es decir, que esté contextualizado y sea práctico. En este proceso es importante la formación continua del profesorado, de acuerdo a las políticas educativas y los modelos pedagógicos. Por lo tanto, el pilar fundamental del sistema educativo son las capacidades profesionales del docente, es decir, las competencias desde los ejes científicos, pedagógicos, didácticos y de investigación.

De este modo, el contexto es variante, dinámico y complejo, lo que demanda que el docente posea habilidades y desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en el territorio de manera resiliente ante las condiciones que lo limitan y, así, responder a los retos del entorno. Logrando incorporar en su praxis elementos sociales, culturales y lingüísticos que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces sería pertinente preguntar: ¿qué sucede si se tiene vocación y conocimientos, pero no se cuenta con las condiciones para desempeñarse? y ¿qué sucede si se desea capacitarse, pero las condiciones del territorio no lo permiten?

En décadas anteriores, se resaltaba que el maestro “debe tener vocación para enseñar” y se minimizaban los aspectos profesionales de la carrera y las condiciones que la rodean, desestimando su trabajo diario. Al respecto, Martínez (2010) señala que la vocación era un instrumento de control que regulaba qué y cómo enseñar, incluso se romantizaba este concepto para no suplir materiales y recursos necesarios para el ejercicio docente. Por lo tanto, debe haber un equilibrio entre la profesión (tareas administrativas, pedagógicas, educativas y comunitarias) y la vocación (interrelaciones sociales entre familia-escuela-comunidad, resiliencia, autoaprendizaje y compromiso), uno en el que se reconozca la importancia y el impacto de la educación como una herramienta transformadora.

En el ámbito educativo, investigaciones destacan que la mayoría de estudiantes de pedagogía y maestros que ejercen la docencia consideran que es una profesión que requiere vocación (Sandoval *et al.*, 2020). No obstante, se considera necesaria una formación científi-

ca-académica. Por tanto, si bien la vocación puede ser una característica dentro del perfil, no lo es todo. Cualquier profesional, en especial el docente, tiene el deber de tener una formación académica y seguir profesionalizándose, bajo un enfoque crítico, colectivo y humanitario.

En el territorio amazónico el profesor no cuenta con un programa continuo de formación, pues, por las mismas condiciones adversas, el sistema educativo no organiza capacitaciones recurrentes y cuando estas se realizan se enfocan en conocimientos teóricos y dejan de lado la praxis. Los cursos consisten en la repetición de modelos pedagógicos y estrategias ya conocidos y que se trabajan con ejemplos ficticios y estandarizados, cuando se debería analizar la realidad del contexto amazónico ecuatoriano y plantear soluciones a situaciones cotidianas. Al respecto, Villarroel (2017) señala que la formación docente suele darse desde un enfoque enciclopédico, academicista, disciplinar, descontextualizado, instructivo y monocultural.

Gran parte de la falencia, a la hora de brindar una formación continua, es que no se fomenta la competencia crítica e investigativa del docente. Se realizan cursos “autónomos” o capacitaciones que consisten en poner a disposición del docente varios textos o artículos académicos complejos que, muchas veces, no llegan a ser comprendidos ni llevados a la práctica. Incluso, considerando las necesidades ecuatorianas y los dos modelos de educación que se aplican, es necesario reflexionar sobre la formación del profesorado desde una perspectiva mestiza y bilingüe que tome en cuenta ambas características y responda a la lógica intercultural, diversa y plurilingüista de la región.

Si bien el docente tiene la tarea de autoformarse, esta no excluye las responsabilidades de las instituciones, distritos y del Ministerio de Educación. En la región amazónica la capacitación, el trabajo en redes y los círculos pedagógicos deben evitar caer en curso-talleres guiados por personas ajenas al trabajo de campo o en espacios teóricos sin aprendizajes prácticos que incluyan exigencias burocráticas que desmotiven y no fortalezcan las acciones educativas. Durante mucho tiempo, los formadores han sido expertos en investigación que no

conocen a fondo la realidad educativa específica de esta región, por tanto, el impacto de la formación no es el esperado, esto debido a que los docentes de campo no han sido educados para ser formadores o investigadores metódicos (Sacta y Chuva, 2020). Por tanto, se debe fortalecer la formación de formadores, desde los distintos niveles de administración educativa y las propias instituciones que se encuentran en el contexto real del territorio.

La formación docente debe hacerse desde un sentido comunitario que comprenda la correspondencia que existe entre la población, el territorio y la escuela. Es por ello que deben tener las siguientes características: la realidad educativa como base para la problematización, la flexibilidad en torno al diseño de herramientas pedagógicas y curriculares, la participación de todos los agentes educativos, la negociación y mediación como ejercicios cotidianos (Ramírez, 2017).

La formación continua debe responder a las necesidades inmediatas y a las demandas comunitarias, nacionales y globales. En este sentido, es necesaria la capacitación en procesos de investigación que permitan que el docente plantee propuestas desde el contexto real y que estén dirigidas a las autoridades educativas del país, para que sean canalizadas hacia la instrumentación curricular y, del mismo modo, plantear acciones inmediatas que sean autogestionadas por los mismos actores educativos, por ejemplo:

- Un modelo pedagógico acorde a las necesidades de formación y basado en los ejes de innovación, educación ambiental, bilingüismo e interculturalidad.
- Un proceso de seguimiento a las instituciones que tienen dificultades de acceso a recursos básicos.
- Un currículo actualizado según las nuevas demandas globales y locales.
- Cursos de formación continua que estén de acuerdo a las necesidades, condiciones contextuales y recursos de las instituciones.
- Elaboración de textos escolares contextualizados que consideren la pertinencia cultural y lingüística de la región.

- Actividades educativas que integren la vida comunitaria, prácticas y saberes ancestrales.
- La propuesta de recursos pedagógicos de fácil acceso y entendimiento según el territorio.

Otras necesidades socioeducativas que se evidencia son:

- La capacitación para atender situaciones de riesgo en la vida familiar y comunitaria (violencia intrafamiliar, embarazo adolescente y alcoholismo).
- La capacitación en estrategias para la resolución de conflictos: mediación y negociación.

Con este nuevo enfoque de formación del docente, que considera al maestro como actor dinamizador del proceso educativo, se debe romper el imaginario que lo percibe como alguien poco preparado, pues su experiencia le ha dado valiosa información de primera mano sobre el accionar educativo (Imbernón, 2007). Una formación completa encamina al docente hacia la elaboración de proyectos, se enriquece de la experiencia y de potenciales espacios colaborativos que involucren la investigación acción y que, además, fomenten la autonomía. En este mismo camino, el autoaprendizaje le permite al docente seguir indagando y actualizando sus conocimientos pedagógicos, didácticos y científicos. Parte importante de este proceso es el trabajo en redes, tanto físicas como virtuales, ya que la profesión docente se disemina cada vez más, trasciende nuevas fronteras y se sitúa en nuevas comunidades.

Del mismo modo, la metacognición, como parte de esta formación continua, permite que el docente profesional se evalúe constantemente en busca de aspectos por mejorar. Si bien es cierto que la actividad educativa es dinámica y que la experiencia enriquece al maestro, no se puede dejar de lado la importancia de una constante preparación consciente y planificada. Dicha formación puede ser llevada a cabo en las propias instituciones educativas o puede surgir de la búsqueda de entidades formadoras (universidades, colegios, comunidades de aprendizaje, entre otras). Una profesión con vocación puede mostrarse en el ejemplo que se describe a continuación, el cual fue

recogido a través de la observación directa en el territorio amazónico: A. Shiguango es una docente de EIB que conoce las potencialidades y necesidades pedagógicas de sus estudiantes. Shiguango comienza cada clase preguntando al grupo cómo estuvo su día o sobre sus nuevos aprendizajes, y genera un clima en el aula que involucra la curiosidad y la imaginación. Utiliza diferentes espacios y actividades para lograr el aprendizaje en sus estudiantes: realiza asambleas con todos para evaluar y resolver problemas, los lleva a la chakra y a la casita andina para que conozcan diferentes contenidos procedimentales, siempre brinda espacios de relajación a los estudiantes, realiza con ellos maquetas con material reciclado, conversa con cada uno sobre sus familias, entre otras actividades. Provoca el aprendizaje y, también, está interesada por saber cada día más, comparte lo que sabe con los demás y se autoevalúa, permite que otros docentes la observen y, si debe solucionar un problema, lo hace con el grupo de colegas de su institución. Ella se esfuerza por aprender, pues está segura que su profesión puede abrir nuevos caminos.

Dicha experiencia permite evidenciar que la figura docente posee múltiples competencias y habilidades. En el ejemplo, la docente trabaja de manera colaborativa, emplea diferentes espacios y recursos para enseñar-aprender, por último, promueve una comunidad de aprendizaje: intercambiando experiencias.

De este modo, después de analizar y reflexionar sobre las experiencias, propias y las propuestas por Martínez (2010), Pérez Gómez (2012), Imbernón (2015) y Olivares y Loyo (2016), se determina que el docente que trabaja en la Amazonía ecuatoriana debe tener las siguientes características:

- **Competencia profesional:** conocimientos técnicos, científicos y pedagógicos que le permitan trabajar en espacios comunitarios, crear un plan educativo para una educación en diferentes modalidades como la presencial, semipresencial e incluso a distancia, y planificar según un entorno específico, entre otros.

- **Capacidad para diseñar herramientas pedagógicas y curriculares** en función del contexto amazónico, un modelo educativo y pedagógico con criterios de innovación, participación y democracia, de acuerdo al espacio ambiental, cultural y territorial.
- **Capacidad de metacognición y autorregulación:** el docente constantemente reconoce sus fortalezas y aspectos a mejorar, y plantea un programa de superación considerando las limitaciones y potencialidades del territorio: disponibilidad de recursos, espacio, distancia, factores ambientales, entre otros.
- **Capacidad para aprender:** el docente está en constante descubrimiento de un conocimiento que cambia, evoluciona y transforma, desaprende y aprende; valora la riqueza del contexto amazónico, la sistematiza y crea propuestas que integren los conocimientos locales y globales.
- **Capacidad emocional:** el docente reconoce emociones propias y de otros, para crear relaciones sanas que fortalezcan su práctica. Estar inmerso en una vida comunitaria en la región amazónica, requiere desarrollar estrategias de mediación, apoyo y acompañamiento en situaciones de riesgo.
- **Capacidad de comunicación:** la comunicación verbal y no verbal constituye un elemento esencial para que un docente pueda transmitir lo que desea y comprender lo que escucha. El docente de la Amazonía debe conocer las particularidades del territorio, el que posee una amplia diversidad lingüística, cultural y social, por ejemplo: por la situación plurilingüe del contexto amazónico, es necesario que los docentes se comuniquen en al menos dos lenguas, ya que, en muchos casos, las poblaciones son bilingües.
- **Capacidad de establecer y motivar logros educativos en sus estudiantes:** el maestro no solo lo es porque tiene afinidad por el trabajo con la niñez, sino porque está convencido que la educación es una tarea fundamental. El docente reconoce las aspiraciones de la comunidad y trabaja en el proceso de enseñanza para integrarlas de manera orgánica.

- **Capacidad de adaptación y apertura** para trabajar en diferentes contextos, con pueblos y nacionalidades diversas de la Amazonía, comprendiendo que cada uno tiene diferentes formas de aprender, ser o hacer.
- **Capacidad de colaboración y cooperación:** el docente debe estar inmerso en redes de aprendizaje para trabajar con otros docentes y comunidad.
- **Capacidad de liderazgo:** influir positivamente en su comunidad educativa.
- **Capacidad de investigación:** el docente debe ser capaz de resolver problemas pedagógicos y didácticos metódicamente, desde el contexto real del territorio con propuestas aplicables e innovadoras.

Aunque, el contexto de la región amazónica es dinámico y diverso, tiene varios problemas de naturaleza económica, social y cultural. Existen altos índices de pobreza que inciden en los procesos educativos y otros factores relacionados con lo pedagógico y la formación continua del profesorado. Es por ello que se ha propuesto una serie de competencias básicas que el docente de la Amazonía debe desarrollar. Estas diferentes capacidades están ligadas a los ejes de profesionalidad (conocimientos disciplinares), creación y diseño de materiales pedagógicos-curriculares, comunicación, resiliencia y emoción, colaboración y cooperación, e investigación.

En conclusión, ser docente implica estar presente en múltiples campos de acción: social, comunitario, emocional y pedagógico. La motivación va de la mano de la vocación, pero el compromiso y el trabajo colectivo son factores que promueven mejores resultados. La elección de esta carrera puede estar mediada por múltiples criterios que es posible fortalecer en el transcurso del ejercicio profesional o no, por ello el desarrollo de las capacidades mencionadas con anterioridad es ideal para la práctica educativa.

La tarea docente es fundamental y transformadora, ser profesor implica evolucionar constantemente, pues la educación responde a un contexto social cambiante. Por tanto, la tarea requiere que el maestro amazónico se prepare profesionalmente con una firme vocación

y compromiso con su trabajo, pues quien quiera ser maestro, debe comprender que el deber nunca termina y que ninguna sociedad se construye sin la convicción por aprender, por generar conocimiento y por reinventarse.

Referencias bibliográficas

- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377.
- Villaruel, J. (2017). Capítulo 3: El fracaso de la formación docente. En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 83-98). Editorial Abya-Yala. <https://bit.ly/3DYohhz>
- Imbernón, F. (2015). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- López A, V., Espíndola, F., Calles, J. y Ulloa, J (2013). *Atlas “Amazonía Ecuatoriana Bajo Presión”*. EcoCiencia.
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 13(4), 43-52. <https://bit.ly/3E5RGqw>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2021). *Registros Administrativos 2020-2021*.
- Olivares, G. C. y Loyo, N. L. S. (2016). Sincronía y diacronía: una problematización de la vocación docente (segunda parte). *Sincronía*. (70), 244-266. <https://bit.ly/3FP0JfR>
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Ediciones Morata
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://bit.ly/3nUF0wU>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (22nd ed.).
- Sacta, O y Chuva, C. (2020). Retos pedagógicos: fortalecimiento del desempeño profesional docente. *RAC Revista Académica Cultural Canelos*. 02(2), 1-6. <https://bit.ly/3d0eKe1>

- Sandoval, P.; Bustos, R., Maldonado, A., Pavié, A. y Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 45(11), 532-538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33965047006>
- Izurietta, L. (2017). Capítulo 2: Hacia la formación docente para una sociedad incierta desde la experiencia de la DINAMEP (2007-2008). En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 31-45). Editorial Abya-Yala.
- Badano, M. (2017). Capítulo 1: Apuntes acerca del trabajo en la universidad y escuela. En Ortiz, M.; Fabara, E.; Villagómez, M. y Hidalgo, L. (Ed). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. (pp. 17-29). Editorial Abya-Yala.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://bit.ly/3lbK65W>
- Eguren, M., & Belaunde, C. D. (2019). *No era vocación, era necesidad: motivaciones para ser docente en el Perú*. <https://bit.ly/3cRYsnJ>
- Güell Malet, L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. [Tesis doctoral]. Universidad Internacional de Catalunya.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., y Pardo, C. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://bit.ly/3E292UU>

Mi realidad no es la tuya: una mirada de la educación desde la movilidad y la interculturalidad en la Amazonía

Soraya Vicuña Almeida

La situación educativa de la Amazonía ecuatoriana responde a diferentes realidades. En la mayoría de los casos presenta similitudes con la que viven docentes y estudiantes en otras ciudades del Ecuador, pero también se evidencian aquellas particularidades propias de las condiciones geográficas, políticas y económicas de la región. El presente texto pretende dar a conocer algunas características de estas realidades, poniendo en evidencia las condiciones y los contextos en los que los docentes estudiantes de profesionalización dan continuidad a su formación académica. En este texto se realiza un análisis a partir de una encuesta aplicada a doscientos ochenta y ocho docentes estudiantes de profesionalización de la región amazónica de las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la UNAE, para conocer sus condiciones de conectividad y acceso a internet. En los resultados obtenidos se podrá apreciar la relación entre los diversos contextos y la necesidad personal y profesional de alcanzar un propósito. De igual manera, el análisis evidencia la realidad de un gran número de docentes estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, quienes debido a la particularidad de su contexto se ven más identificados con las diversas situaciones que se abordarán.

Según Care Ecuador (2016), referirse a esta realidad nacional, compuesta tanto por una alta diversidad cultural como biológica, implica también hablar de interculturalidad, esta es fundamental para construir una sociedad sin barreras ni discriminación y lograr una convivencia armónica. Para entrar en contexto, se irán exponiendo las diferentes circunstancias o realidades que viven docentes en funciones, a quienes desde ahora, denominaremos docentes estudiantes y que han retomado sus estudios en las capitales provinciales de la región amazónica, para alcanzar su título de tercer nivel.

En primer lugar, están aquellos docentes estudiantes que viven en las ciudades o en las cabeceras cantonales, quienes tienen servicios básicos, telefonía celular, internet o acceso a transporte con horarios frecuentes, por mencionar algunos datos. Del grupo de doscientos ochenta y ocho encuestados, se observa que ciento sesenta y ocho tienen internet en casa, además de servicios básicos y mayor facilidad para transportarse. Estas circunstancias permiten que un docente estudiante pueda llegar a tiempo a sus clases en la Universidad, las que se desarrollan el sábado o domingo, y que pueda regresar sin inconvenientes a su hogar. También facilita las condiciones para que pueda desarrollar y presentar a tiempo sus tareas. Del grupo de doscientos ochenta y ocho encuestados, ciento veinte docentes estudiantes no viven en las cabeceras cantonales o cerca de un centro de apoyo, cincuenta y uno no cuentan con internet en sus hogares y esperan los fines de semana para conectarse en un centro de apoyo y poder subir sus actividades, sesenta y cuatro tienen que movilizarse, de entre treinta minutos a cuatro horas para acceder a internet, y cinco se conectan desde un teléfono móvil, usando megas.

También se encuentran aquellos estudiantes que tienen que viajar más tiempo para poder llegar a sus clases, a algunos les lleva de dos a cinco horas, sin considerar el viaje de regreso. Muchos pueden contar con los servicios antes mencionados, pero el factor de tiempo ya implica una realidad diferente a la del primer grupo. Como parte del contexto de quienes no viven en las cabeceras cantonales, también se debe considerar que, al tratarse de un fin de semana, los horarios

del transporte no suelen ser regulares, por lo que hay quienes llegan con atraso o tienen que salir de clase antes, para poder regresar a sus casas. Por mencionar algunos ejemplos de distancia, en la provincia de Sucumbíos existen estudiantes que viajan desde Puerto El Carmen a Lago Agrio durante cuatro horas y media, dependiendo del transporte, solo de ida; asimismo en la provincia de Orellana, donde hay quienes viajan desde el cantón Aguarico hasta Coca por aproximadamente cuatro horas y media, solo de ida.

Esto último nos revela una tercera realidad, la de los estudiantes que viajan desde las comunidades de Puerto el Carmen, Aguarico y Taisha, quienes para llegar a tiempo a sus clases tienen que salir hacia la ciudad una noche antes, pues los horarios de transporte no les permiten llegar a tiempo en un mismo día. Esto genera otras situaciones relacionadas con gastos de hospedaje, alimentación y, por su puesto, transporte. En este grupo, se debe incluir a los docentes estudiantes que tienen que tomar más de un medio de transporte como canoas, motos, buses e incluso está el caso de un docente estudiante que tiene que tomar una avioneta para poder salir de su comunidad en Taisha.

Esta tercera realidad es más evidente en los docentes estudiantes de EIB, cuyas comunidades están más lejos y en donde los medios de transporte no tienen horarios frecuentes, sobre todo, los domingos. Por supuesto, están aquellas comunidades que no cuentan con transporte público, esta circunstancia ha obligado a los docentes estudiantes a inventar o buscar formas que les permitan o que faciliten la continuidad de sus estudios, como hacer transbordos, generar acuerdos con los docentes para poder salir más temprano o llegar más tarde, hospedarse en casa de algún familiar, entre otras.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes que evidencian diversas realidades que se viven en la región amazónica del Ecuador, se ha propuesto como estrategia de trabajo que los docentes estudiantes puedan descargar las actividades y los recursos necesarios en sus ordenadores, para poder realizar las tareas sin internet y en sus hogares. Es importante que un profesor considere las diferentes

realidades del contexto al momento de establecer los plazos de entrega de trabajos, sin dejar de lado la corresponsabilidad que tiene el docente estudiante en el cumplimiento de sus obligaciones académicas.

Sin embargo, en el año 2020, debido a la pandemia, se dio paso a que muchas realidades se hayan visto alteradas. Aquellos maestros y docentes estudiantes que no cuentan con los recursos tecnológicos, ni la conectividad necesaria deben reinventar estrategias para desarrollar su trabajo y dar cumplimiento a las actividades académicas que se realizan desde el hogar. El factor edad también desempeña un papel muy importante al momento de analizar diversas realidades. Este ejemplo básico lo explica: por lo general, los más jóvenes son quienes están familiarizados, de mejor forma, con la tecnología y, por tanto, utilizan, sin inconvenientes, los recursos digitales. Por otro lado, los docentes estudiantes de mayor edad tienen dificultades para adaptarse a los cambios que requieren el uso de recursos tecnológicos, lo que complica la realización de sus tareas.

Como se puede apreciar, se han evidenciado diversas realidades que pueden estar presentes en un mismo escenario, en el caso de las carreras de profesionalización de la UNAE de la región amazónica. Al analizar cada contexto, se rescata la riqueza de la diversidad cultural, que va más allá las circunstancias de cada estudiante, ya que también incluye su bagaje de conocimientos, cultura y aprendizajes. Los estudiantes de las carreras de profesionalización pertenecen a diferentes nacionalidades, cada una con características propias, por lo tanto, la realidad de un individuo, no es necesariamente se asemeja a la de los demás y está determinada por circunstancias diversas, condiciones socioeconómicas, distancia de los centros educativos, recursos, conocimientos o capacidad para el manejo de herramientas, por mencionar algunos. Con grupos heterogéneos se debe defender la idea de que todos son capaces de comprometerse a respetar, escuchar, entender y considerar la situación del otro. La práctica de la empatía en el aula y fuera de ella es fundamental en los contextos educativos. Con docentes y estudiantes más empáticos, se contribuye al fortalecimiento de actitudes, capacidades y habilidades académicas. Se

pueden detectar las necesidades de cada individuo y establecer estrategias de trabajo.

La práctica docente debe ir más allá de enseñar o aprender aspectos cognitivos, debe incluir la práctica de valores, la creación de aprendizajes afectivos y el fomento de relaciones sociales positivas. Cuando se incluye en el ejercicio docente la empatía, se crean ambientes de trabajo sanos y participativos en los que se promueve el desarrollo personal y colectivo. Ponerse en el lugar del otro, ayuda a entender su realidad, facilita la responsabilidad, la aceptación, el respeto, el diálogo, la consideración y la inclusión. Trabajar con grupos en los que existe una diversidad cultural tan grande, implica generar espacios de respeto, inclusión, igualdad y horizontalidad, pero también implica comprender las diversas realidades y contextos, y permite a los estudiantes enriquecer los espacios de enseñanza-aprendizaje con los conocimientos propios de sus nacionalidades y favorecer la adaptación de las diversas propuestas metodológicas en sus prácticas profesionales.

Esta formación integral permitiría al docente no solo crear puentes comunicacionales equilibrados entre los dos o más horizontes culturales, sino también responder a las necesidades, intereses y requerimientos pedagógicos, sociales y culturales particulares de sus estudiantes (Rodríguez, 2017, p. 225). En este sentido, se entiende que el docente desempeña un papel fundamental en los procesos educativos con grupos heterogéneos y con características tan variadas, no solo de pertenencia cultural, sino también con aquellas particularidades antes mencionadas, como el acceso a diferentes medios y herramientas que faciliten o posibiliten su preparación académica: servicios básicos, internet, transporte o cercanía a sus centros de estudio.

El rol del docente implica, cada día, esforzarse para generar resultados académicos y conexiones emocionales a través de las experiencias que comparte con sus estudiantes, esta capacidad o habilidad le permite una mejor comprensión del comportamiento y actitud de sus alumnos frente al sistema educativo; percibir las

necesidades, sentimientos y potencialidades, sin duda alguna, facilitará un buen rendimiento escolar (Rodríguez *et al.*, 2020, p. 28). Al entender la realidad del otro, las circunstancias de su contexto y cómo estas determinan su capacidad para continuar con sus estudios; al considerar los recursos materiales y tecnológicos con los que cuenta, las distancias que tiene que recorrer, el tiempo empleado en cada trayecto o su acceso a la conectividad, se hace evidente la importancia de brindar herramientas que permitan una mejora en la calidad educativa y que garanticen ambientes sanos y equilibrados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Care Ecuador. (2016). *Formación de agentes culturales y comunicación intercultural*. FLACSO.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la Interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos*, 60(10). 217-236. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>.
- Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 23-50.

Educación en la Amazonía: análisis del retorno a clases presenciales pospandemia

Paola Miranda Gavilánez

El presente artículo aborda el análisis de los aspectos que deben considerarse para retornar a clases presenciales en la Amazonía ecuatoriana pospandemia. La pregunta que modera esta reflexión es si la Amazonía está preparada para el retorno a clases presenciales. En primera instancia, se presentan los antecedentes generales de la pandemia y cómo afectó a la región amazónica en términos sociales y educativos, así mismo, se aborda los índices de pobreza que la afectan y su incidencia en términos de desigualdad. Además, se menciona al docente y su rol predominante en esta nueva normalidad. Finalmente, se establecen algunas rutas que seguir para la presencialidad y que consideran las características específicas del contexto amazónico.

Seguramente es conocida la famosa caja de Pandora que, según la mitología griega, ocasionó todos los males del mundo cuando se liberó su contenido y se permitió que se expandiera por toda la faz de la Tierra. Esto ocasionó la muerte de miles de personas, generó desigualdad, violencia, inequidad, corrupción y, sobre todo, configuró la crítica realidad socioeconómica de millones de familias. Resulta que se puede comparar este mito con lo ocurrido durante la pandemia del covid-19. Las medidas de confinamiento social que se tomaron para mitigar el impacto de la propagación del virus, en el ámbito educativo, por ejemplo, provocaron el cierre apresurado de cientos de escuelas alrededor del mundo. En el mes de abril de 2020, toda la población escolar abandonó las aulas. Así mismo, millones

de educadores tuvieron que adaptarse a la modalidad virtual y a distancia, e iniciar un reto apresurado para todos los agentes del sistema educativo. Sin embargo, no se contaba con que, al poco tiempo de instaurarse esta nueva modalidad en Ecuador, se harían evidentes distintas problemáticas que siempre ha vivido el país, como la desigualdad social y pobreza.

Es importante hacer un análisis, específicamente, del impacto que la presencia del virus tuvo en la Amazonía; la que, por sus características geográficas y las de su población —que abarca a diferentes nacionalidades— fue una de las regiones más afectadas por esta pandemia en términos sociales, económicos y educativos. Es fácil evidenciar que en varias provincias del país se registran los niveles más bajos de pobreza, esta situación se reprodujo en las condiciones de mercado laboral (carencia de empleo, incremento de subempleo y desempleo), de acceso a la red pública de agua y hacinamiento. Así mismo, se conoce que el sector rural es el que concentra la mayor parte de habitantes que viven en la pobreza (Castillo y Andrade, 2021). Según el último boletín técnico del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), emitido el 1 de marzo de 2021, se registró que la pobreza, a nivel nacional, en el mes de diciembre de 2020, era del 32,6 %; la pobreza en el área rural fue del 55,8 % y en la urbana del 21,8 %. Para poder enmarcar a los habitantes dentro del término de *pobreza* se miden las dimensiones de la calidad de la vivienda, hacinamiento, acceso a servicios básicos o a la educación y capacidad económica (Tabla 1). Si el hogar carece de al menos uno de los indicadores mencionados, se clasifica como pobre por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del NBI

Dimensión	Indicador	Un hogar es carente si
Calidad de la vivienda	Materiales deficitarios de la vivienda	El material del piso es de tierra u otros, o el material de las paredes son de caña, estera u otros.
Hacinamiento	Hacinamiento	La relación entre número de personas y número de dormitorios es mayor a tres o en el caso no existir ningún dormitorio exclusivo para dormir.
Acceso a servicios básicos	Servicios básicos deficitarios	No tiene eliminación de excretas o la eliminación se hace por pozo ciego o letrina, o si la vivienda no obtiene agua por red pública o tubería.
Acceso a educación	La educación es deficitaria, si existen niños entre seis a doce años que no asisten a clases.	Si existen niños entre seis a doce años que no asisten a clases.
Capacidad económica de los hogares	Dependencia económica	El jefe de hogar tiene dos o menos años de escolaridad.

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC-2021)

Dentro de esta línea, en la Amazonía se evidencian los índices más altos de pobreza, específicamente, en las provincias de Pastaza, Orellana, Napo, Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Según el reporte de pobreza por NBI del INEC, la región amazónica registra un porcentaje mayor de incidencia en la brecha y la severidad de la pobreza extrema a nivel nacional. La pobreza rural es tres veces mayor que la urbana y entre las regiones: la pobreza en la Amazonía es casi dos veces mayor que la de la Sierra y la Costa (INEC, 2021). Bajo esta premisa de análisis, se debe examinar cuántos estudiantes de la zona rural y urbana de esta región asisten a una institución de formación académica, ya que se encuentra dentro de la dimensión de acceso a la educación que se pone énfasis en este artículo.

En la Amazonía, existen 304 736 estudiantes en algún nivel escolar (inicial, básica, bachillerato), de estos, el 50.42 % son hombres y el 49.58 % son mujeres; 77,74 % están matriculados en instituciones fiscales, 19,92 % en fiscomisional y el 2,34 en instituciones privadas (MINEDUC, 2021). Si asociamos estos porcentajes con el nivel de pobreza que presenta la región amazónica, se puede concluir que es

posible que alrededor de 16 000 niños y adolescentes no tengan acceso a un dispositivo electrónico y a internet. Asimismo, las condiciones geográficas en las que residen pueden obligarlos a abandonar sus estudios, ya que tiene que caminar varias horas o utilizar transportes como avioneta o canoa para llegar a la institución, a lo que se suma que algunos padres y madres de estos niños son parte de la población en situación de desempleo.

Por lo tanto, si enseñar de forma presencial era complejo en la Amazonía, en tiempos de pandemia resulta casi imposible. Si bien es cierto, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) implementó el Plan Educativo Covid-19, con más de 1200 recursos disponibles en su página web, no se consideraron los índices de pobreza que el país y la región amazónica, en particular, enfrentan. Así mismo, tampoco se examinaron las dificultades presentadas por los estudiantes en destrezas básicas como leer y escribir. Otro factor crítico de la realidad educativa de esta región es el promedio de escolaridad de la población, ya que apenas llega a los nueve años y el 6 % de habitantes son analfabetos¹ y, a pesar de ello, están a cargo de acompañar el proceso académico de niños en las zonas rurales (INEC, 2015).

En la Amazonía, las instituciones adaptaron a su contexto geográfico el Plan Educativo Covid-19, por ejemplo, los docentes visitaron las residencias de cada estudiante que no tenía acceso a internet, así mismo, se vieron en la necesidad de traducir al idioma que hablan varios padres de familia, para que pudieran acompañar el proceso. Fue así como la explicación de las guías didácticas se hacían en español, *kichwa* o *shuar*, según las necesidades de cada estudiante.

En este contexto, es importante preguntarse, ¿cómo se puede garantizar que en los hogares exista un óptimo acompañamiento en el desarrollo académico de los alumnos con estos índices de pobreza

1. Según la definición de alfabetismo del INEC (2015), se considera alfabetizada a “la población mayor o igual a quince años de edad que es capaz de leer, escribir y comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana”.

y analfabetismo? A pesar de que el Ministerio de Educación del Ecuador, en el 2011, puso en marcha el proyecto Educación básica para jóvenes y adultos, para erradicar el analfabetismo en todo el país; de las 24 provincias, 13 registran tasas de alfabetismo menores al 95 %, entre ellas, las 6 provincias de la Amazonía (ENEMDU, 2015).

Por otro lado, surge la interrogante de si el Plan Educativo Covid-19 responde a los elementos esenciales del currículo nacional. Se puede aseverar que para lograr implementar este plan es necesario considerar aspectos como la diversidad lingüística y cultural de poblaciones migrantes y de las comunidades indígenas, e incorporar un enfoque de género que permita erradicar situaciones de desigualdad y violencia que se han experimentado dentro del contexto del confinamiento. Del mismo modo, se deben prever los apoyos necesarios para los estudiantes con discapacidad, así como los ajustes curriculares y los recursos pedagógicos para estudiantes, en condiciones diversas, a quienes se les dificulta la continuidad de sus estudios.

Las rutas a seguir para poder trabajar estos aspectos en la región amazónica deben darse de manera articulada, entre autoridades distritales, zonales e institucionales, y miembros de las comunidades y organizaciones sociales de los territorios. Para trabajar la diversidad lingüística, es importante considerar el índice poblacional de cada nacionalidad dentro de cada provincia de la Amazonía. Por otro lado, el contexto geográfico debe ser conocido y vivenciado para que se entiendan las necesidades de las comunidades, partiendo de un reconocimiento práctico que genere resoluciones educativas contextualizadas. La capacitación constante a docentes, autoridades y familias podría contribuir a la disminución de la violencia que se ha experimentado en el confinamiento, además se deben crear convenios interinstitucionales para proveer de internet a las zonas remotas de la Amazonía. En este punto, como mencionó Robalino, Burgos y Villagómez (2021) es difícil determinar con seguridad el impacto que tendrá la implementación curricular de este plan educativo en los distintos niveles de enseñanza, pero se prevén diferencias en los logros

de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes de los estudiantes del país.

Si se analiza a los docentes y personal educativo, quienes han sido actores esenciales en el accionar durante pandemia del covid-19. La mayoría de docentes no solo han tenido que adaptar los procesos educativos, replanificar, ajustar la metodología, diseñar recursos, diversificar formatos, adaptarse a las nuevas plataformas de trabajo y medios de comunicación, sino también apoyar el progreso de distintas actividades que aseguren el desarrollo integral de los estudiantes, entre ellas, la distribución de alimentos y material educativo en zonas donde el acceso a la educación en línea no es posible, enfrentar las demandas emocionales y de salud mental de los estudiantes y padres de familia, entre otras. Pero ¿estuvieron los docentes preparados para enfrentar estos desafíos? La respuesta seguramente es evidente, puesto que, ya antes de la pandemia, el personal docente no contaba con oportunidades suficientes de formación para la inclusión o para el trabajo con estudiantes de contextos desfavorecidos y de diversidad (UNESCO, 2015). Esta nueva modalidad requiere de docentes formados y de que el Estado garantice su desarrollo profesional y se otorgue el tiempo, orientación y acompañamiento necesario para impulsar la toma de decisiones pedagógicas coherentes al contexto de los estudiantes.

En la encuesta *Condiciones de vida y trabajo de los educadores en el marco del COVID-19* (Robalino, Crespo, Burgos y Villagómez, 2021) se presentan datos de la realidad que viven los docentes y que deben ser motivo de reflexión y análisis. Los encuestados reconocen la sobrecarga laboral a la que están enfrentados, por la elaboración de informes, reuniones, revisión de tareas, atención a padres de familia y preparación de clases, en este contexto se menciona que se ha producido un desgaste emocional, estrés y agobio entre el personal educativo. Además, hay que considerar la mayoría de docentes son de género femenino. Según INEVAL (2015), “es de relevancia notar que, el 70,5 % son docentes de sexo femenino, mientras que 29,5 % son de sexo masculino” (p. 33), por lo que las tareas del hogar son otro factor que debe enfrentar esta población.

Es preciso entender que hay que abarcar estas brechas desde una perspectiva multidimensional, ya que incluyen desigualdades entre estudiantes, docentes y familias. Es por esto que generar políticas de acceso igualitario al sistema de educación debe ser una prioridad del Estado, así como garantizar el bienestar de todos los ciudadanos. Quedan datos por analizar para tener una panorámica completa de la educación en tiempos de confinamiento, pero es importante buscar respuestas, cuestionar si propició un retroceso para el sistema de educación o una oportunidad para tener presente la crisis por la que el país ha estado atravesando a nivel social, económico y cultural; esta reflexión debe ocurrir desde una posición de empatía y consciencia de las diferencias. Debemos recordar que dentro de la caja de pandora se depositó a Elpis, el espíritu de esperanza, como el último recurso disponible para salvar la vida humana, busquemos nuestro Elpis.

Ante la demanda de los docentes, estudiantes y padres de familia, el Ministerio de Educación del Ecuador inició el diseño del plan de retorno a la presencialidad que obliga a las todas las instituciones educativas a elaborar su Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE), este es un requisito obligatorio para los planteles educativos que oferten modalidades presenciales o semipresenciales. Sin embargo, ¿será esta la solución a los cuestionamientos inicialmente planteados en este texto?, ¿se cumplirá con los grupos desfavorecidos que, durante la pandemia, lucharon por la igualdad?, ¿se tratará de satisfacer las necesidades identificadas en las instituciones de la Amazonía? Estos cuestionamientos deben ser resueltos y analizados después de regresar a la presencialidad, en su totalidad, y esto está planificado para enero del 2022.

Referencias bibliográficas

Comisión internacional sobre los futuros de la educación (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

- INEC. (2014). *Pobreza en Ecuador perfiles y factores asociados 2006-2014*.
[https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/
POBREZA/2020/Diciembre-2020/202012_PobrezayDesigualdad.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2020/Diciembre-2020/202012_PobrezayDesigualdad.pdf)
- INEC. (2021). *Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo (ENEMDU)*.
[https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/
POBREZA/2020/Diciembre-2020/202012_PobrezayDesigualdad.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2020/Diciembre-2020/202012_PobrezayDesigualdad.pdf)
- INEVAL y OECD (2018) *Educación en Ecuador. Resultados PISA para el desarrollo*. [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/
downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Informe preliminar Rendición de Cuentas 2019*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/
downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuen-
tas-2019-MinEduc.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuentas-2019-MinEduc.pdf).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Archivo Maestro de Instituciones*.
<https://educacion.gob.ec/amie/>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE)*. [https://educacion.gob.ec/plan-de-con-
tinuidad-educativa/](https://educacion.gob.ec/plan-de-continuidad-educativa/)
- Robalino M., Crespo C., Burgos M. y Villagómez M., (2021). *Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador*. Abya-Yala. [https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20183/1/
LA%20EDUCACIO%CC%81N%20EN%20TIEMPO%20DE%20
DESIGUALDADES.pdf](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20183/1/LA%20EDUCACIO%CC%81N%20EN%20TIEMPO%20DE%20DESIGUALDADES.pdf)
- Secretaría Técnica Planifica Ecuador. (2020). *Evaluación Socioeconómica PDNA Covid-19*. [https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/
downloads/2020/12/Eval-Soc-Econ-10-Dic-ok.pdf](https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/Eval-Soc-Econ-10-Dic-ok.pdf)

Interdisciplinariedad en la Educación Intercultural Bilingüe

Kelly Loaiza Sánchez

En este escrito se realiza un análisis de la interdisciplinariedad en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador. En un primer momento, se realiza un abordaje sobre la interdisciplinariedad, seguido de una revisión sobre el fundamento, modelo educativo y organización escolar de la EIB. En un segundo momento, se presenta la mirada de los docentes, a través de los resultados obtenidos en el cuestionario de autoría propia denominado *Encuesta: interdisciplinariedad dentro del MOSEIB* cuya finalidad era recoger información referente al desarrollo de procesos interdisciplinarios de aprendizaje, el uso de la lengua materna y la vinculación con los saberes de la comunidad. Finalmente, se realiza una aproximación a una propuesta de mejora para la consecución de procesos interdisciplinarios significativos.

El término *interdisciplinariedad* surgió en 1937, de la mano de Louis Wirth. Posteriormente, su introducción en el campo educativo llevó al desarrollo de varios estudios. En el caso de Ecuador, Villamar y Guerrero (2019) realizaron un análisis de la interdisciplinariedad como eje transversal en la enseñanza de la asignatura de Emprendimiento y Gestión. Por su parte, Llano, Carlozama, Chumaña, Tipán y Tipán (2019) la abordan como contribución a la malla curricular ecuatoriana de la formación universitaria. Asimismo, López (2012) comenta sobre su importancia en la construcción del conocimiento, desde la filosofía de la educación.

La importancia de la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en lograr resolver problemas complejos que exceden a una sola disciplina. Es así que permite la articulación de varias especialidades y favorece un aprendizaje integral y enriquecedor. “Estudios actuales refuerzan la idea del auge que van teniendo los abordajes interdisciplinarios en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a pesar de que existen dificultades en su puesta en práctica, se van obteniendo resultados que favorecen la formación profesional” (Llano *et al.*, 2016, p. 323). Con esta premisa, se resalta la necesidad de continuar estudiándola y de mejorar su puesta en práctica.

La interdisciplinariedad en el campo educativo ecuatoriano se visibiliza a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), cuyo propósito es desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que integre las distintas asignaturas, los saberes ancestrales comunitarios y la lengua de una nacionalidad determinada. Es decir, las instituciones de EIB buscan la vinculación de tres elementos clave en la educación: escuela, familia y comunidad, a través de su Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

El SEIB surgió como respuesta educativa que busca garantizar los derechos de los catorce pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, dentro del marco de revitalización de los conocimientos y saberes ancestrales. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC):

SEIB promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos. (2013, p. 13)

En ese sentido, la EIB se ha concebido como una propuesta innovadora que pretende mejorar radicalmente los procesos educativos de los niños, adolescentes y jóvenes de las nacionalidades indígenas.

Para la implementación del MOSEIB, se desarrolló, en el 2005, el plan denominado: Aplicar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (AMEIBA). Esta propuesta consistió en la reorganización del proceso educativo según los lineamientos de la EIB y la viabilización de su implementación. Entre las principales acciones del AMEIBA estuvieron reemplazar los grados escolares por unidades de aprendizaje y fortalecer las lenguas ancestrales (Tabla 1), desarrollar guías de aprendizaje con las asignaturas o ciencias integradas, atender el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, desarrollar un calendario educativo con la comunidad y evaluar de manera cualitativa y continua. Estas directrices evidencian la vinculación de la comunidad, familia y escuela en el proceso educativo.

Tabla 1. Organización del proceso escolar del SEIB en relación a los grados a la organización por grados de la jurisdicción hispana.

Jurisdicción hispana	Grados		Inicial I - II	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Bachillerato
	Unidades de aprendizaje													
Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)	Educación Infantil Familiar Comunitaria EIFC		Inserción a los Procesos Semióticos IPS	Fortalecimiento Cognitivo Afectivo y Psicomotriz FCAP			Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio DDTE			Procesos de Aprendizaje Investigativo PAI			Cursos	
	1 - 7	8 - 10	11 - 15	16 - 21	22 - 27	28 - 33	34 - 40	41 - 47	48 - 54	55 - 61	62 - 68	69 - 75	1°, 2°, 3°	
	Nacionalidad		100%	75%	50%			45%			40%			40%
	Castellano			20%	40%			45%			40%			40%
Extranjera			5%				10%			20%			20%	

Fuente: elaboración propia, adaptado de MINEDUC (2013)

Con estos antecedentes, se pretende analizar los procesos interdisciplinarios dentro del MOSEIB para examinar la efectividad de la integración de las asignaturas, el uso de la lengua materna de los estudiantes y la vinculación con los saberes de la comunidad. La interdisciplinariedad surge como una necesidad para la comprensión integral de la realidad puesto que “los compartimentos estancos de los especialistas en las disciplinas resultaban insuficientes para solucionar complejos problemas” (Llano *et al.*, 2016, p. 2). En ese sentido, una mirada integradora en la educación responde a la articulación de varias disciplinas.

El instrumento utilizado fue una encuesta de doce preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, distribuidas en tres componentes: la planificación según el MOSEIB, uso de la lengua de la nacionalidad y vinculación de los saberes ancestrales comunitarios.

La aplicación de la encuesta estuvo dirigida a un paralelo de la carrera de EIB del Centro de Apoyo Tena, Napo, en el que la investigadora desempeñaba el rol de docente tutora, durante el período académico de julio a noviembre de 2020. Es así que el total de participantes fue de veinte docentes estudiantes, distribuidos en tres cantones de esta provincia de la región amazónica: Archidona, Tena y Carlos Julio Arosemena Tola. La encuesta se formuló a través de la plataforma Google Forms. Los resultados obtenidos se describen a continuación.

Del primer componente, los participantes consideran que la guía de aprendizaje es el recurso en el que se materializa la planificación de clase. Este instrumento está diseñado en la lengua de la nacionalidad de los estudiantes y utiliza las fases del sistema de conocimientos y una metodología didáctica propia del MOSEIB. Cada fase (dominio, aplicación, creación, socialización), al ser progresiva y complementaria, permite el desarrollo del nuevo conocimiento en el estudiante.

Tabla 2. Detalle de las preguntas de la encuesta

Encuesta: Interdisciplinariedad dentro del MOSEIB	
No.	Preguntas
Planificación según el MOSEIB	
1	<p>¿En qué instrumento se materializa la planificación de clase dentro del MOSEIB?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de aprendizaje • Planificación micro curricular • Hojas de actividades
2	<p>¿En qué consiste una guía de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento microcurricular diseñado en la lengua de la nacionalidad y basado en la metodología del sistema de conocimientos. Los contenidos se abordan de manera secuencial y dosificada. • Planificación microcurricular, elaborada preferentemente en la lengua castellana, con los tres momentos de clase.
3	<p>¿Cómo se utilizan las cuatro fases del sistema de conocimiento (dominio, aplicación, creación y socialización) en el proceso educativo? Describa en un breve ejemplo.</p>
4	<p>En la planificación por ciencias integradas, ¿cómo se genera el proceso de interdisciplinariedad de las distintas asignaturas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades vinculas entre sí que responden a las distintas ciencias (asignaturas). • Actividades, por separado, de las distintas ciencias (asignaturas), pero consolidadas en una sola guía.
5	<p>Si la interdisciplinariedad consiste en una relación armoniosa entre varias ciencias, ¿una guía de aprendizaje de ciencias integradas refleja un proceso interdisciplinar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
6	<p>Argumente su respuesta a la pregunta anterior.</p>
7	<p>¿De qué manera se puede generar un efectivo proceso interdisciplinar en las guías de aprendizaje en ciencias integradas?</p>
Lengua de la nacionalidad	
8	<p>¿En qué cantidad se utiliza la lengua de una nacionalidad dentro del proceso educativo?</p>
9	<p>Uno de los objetivos del SEIB es desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas ancestrales, mediante la promoción de la afición, el interés y el gusto por la lectura y escritura. ¿Este objetivo se está logrando o es necesario buscar nuevas estrategias?</p>
10	<p>¿Qué recomienda usted para estimular a los estudiantes al aprendizaje y práctica de la lengua de su nacionalidad?</p>
Saberes ancestrales comunitarios	
11	<p>¿Cómo incluye usted los saberes ancestrales de la comunidad dentro de la guía de aprendizaje?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciclos vivenciales • Uso del calendario vivencial • Armonizadores de saberes • Otra
12	<p>¿De qué manera se puede vincular los saberes ancestrales comunitarios con una asignatura? Describa en un breve ejemplo.</p>

Fuente: elaboración propia

El proceso de aprendizaje inicia con la fase de dominio del conocimiento, en la que intervienen otras subfases: sensopercepción, problematización, desarrollo de contenidos y verificación. En esta etapa, los estudiantes realizan actividades que involucran todos sus sentidos y conexión con la naturaleza, además, aprenden el contenido científico del tema de estudio. En la aplicación, los alumnos ponen en práctica lo aprendido a través de la producción y reproducción de ese conocimiento. En la de creación, construyen o representan los saberes con actividades prácticas que involucran su imaginación e intuición como: *collage*, escritura de poemas o cuentos, dibujos, entre otros. Finalmente, en la socialización se valida y valora la adquisición del conocimiento. Los estudiantes pueden efectuar una presentación de sus creaciones a los compañeros, docentes o familias, en un proceso de difusión y comunicación de lo aprendido.

La planificación de las guías de aprendizaje se lleva a cabo mediante las ciencias integradas, como se establece en el MOSEIB. Sin embargo, es importante cuestionar cómo se genera ese proceso interdisciplinario entre las distintas asignaturas. Respecto a esta pregunta existe una división de criterios entre los docentes: el 50 % afirma que son actividades vinculadas entre sí, que responden a las distintas asignaturas, y el otro 50 % manifiesta que son actividades separadas por asignaturas, pero consolidadas en una sola guía.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre si una guía de aprendizaje de ciencias integradas refleja un proceso interdisciplinario, la respuesta es que sí. Entonces, surgen estas preguntas: ¿los docentes comprenden qué es interdiscipliniedad o solo tienen una idea preconcebida de sus guías de aprendizaje de ciencias integradas? y ¿aunque solo agreguen actividades de las distintas asignaturas en un mismo documento, creen que estas representan un proceso interdisciplinario? La respuesta a estas interrogantes es compleja, puesto que solo uno de los docentes estudiantes encuestados afirma que no se trata de interdiscipliniedad, porque las clases o actividades se imparten en asignaturas separadas, aunque estas consten dentro de una misma guía, lo que hace que se conciban como ciencias integradas.

En relación con lo anteriormente descrito, el 95% de los encuestados indica que la interdisciplinariedad en las guías de aprendizaje consiste en que los saberes de las distintas ciencias están incluidos de manera dosificada y se los relaciona con otros conocimientos que parten de lo local, los saberes ancestrales. Es decir, las actividades responden a un mismo tema, para todas las asignaturas, y usan la secuencia de las cuatro fases de conocimientos. Por tanto, existe un vínculo entre las distintas ciencias y las actividades planteadas en las guías de aprendizaje: una temática común, aunque estas no se desarrollen o plantean de manera conjunta.

Cuando se preguntó a los docentes sobre cómo generar un efectivo proceso interdisciplinar en las guías de aprendizaje de ciencias integradas, respondieron con varios ejemplos prácticos: uso de cuentos y leyendas para vincular las asignaturas de Lengua y Literatura y Estudios Sociales; uso de las plantas medicinales, visita a sembríos o chakras para relacionarlos con las asignaturas de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua de la Nacionalidad. Los ejemplos que primaron fueron sobre temáticas que surgen desde elementos de la naturaleza. De modo que los docentes saben cómo interrelacionar un contenido desde las distintas áreas y asignaturas, y ese contenido proviene de la riqueza de sus saberes cotidianos y agrícolas. El conocimiento que poseen los profesores para proponer procesos interdisciplinarios de enseñanza-aprendizaje son empíricos. Es decir, surgen de su práctica cotidiana y comunitaria.

Del segundo componente, el 75 % de participantes indica que el porcentaje que se debe usar de la lengua de la nacionalidad es el acertado por unidad de aprendizaje durante el proceso de enseñanza. Mientras que un grupo reducido manifiesta que el uso de la lengua de la nacionalidad decrece considerablemente conforme avanzan las unidades de aprendizaje. Según los lineamientos del MOSEIB (2013), se debe utilizar el 100 % en EIFC, 75 % en IPS, 50 % en FCAP, 45 % en DDTE y 40 % en PAI y bachillerato, para potenciar la lengua de la nacionalidad e incorporar gradualmente el uso de la lengua castellana y extranjera en el aprendizaje de los estudiantes.

El 70 % de docentes afirma que no se está logrando uno de los principales objetivos del SIEB: desarrollar el léxico y la expresión oral y escritura de la lengua ancestral, es decir, los estudiantes no están mejorando sus habilidades comunicativas en la lengua de su nacionalidad. A su vez, manifiestan que se requieren nuevas estrategias que estimulen su aprendizaje.

Entre las recomendaciones de los docentes sobresalen: propiciar un diálogo permanente en la lengua materna, dentro de la familia sobre actividades cotidianas y las leyendas que cuentan los abuelos; aplicar actividades lúdicas que promuevan el aprendizaje del idioma; fomentar la valoración de la cultura y tradiciones, empezando por el uso de la propia lengua; y que la comunicación en los niveles superiores, con la lengua de la nacionalidad, tenga la misma medida que cuando son pequeños, lo que fomentaría el uso de la lengua materna tanto en casa como en la institución educativa.

Del tercer componente, la mayoría de docentes, un 80 %, indica que vincula los saberes ancestrales, en las guías de aprendizaje, mediante el calendario vivencial. Este recurso permite incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje los sucesos que se desarrollan dentro de la comunidad por cada mes, por ejemplo: la época de pesca o la de hormigas (*ukuy*), festividades, siembra, entre otros. Esto requiere un proceso de indagación, por parte del docente, sobre esos saberes y prácticas de cada comunidad, para la planificación de las guías de aprendizaje, porque estos deben ser relacionados con las áreas de conocimiento.

Los resultados presentados en este estudio demuestran que el SEIB cuenta con varias ventajas: participación activa de las familias, sistematización de saberes comunitarios y su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un currículo propio de EIB, flexible y contextualizado. Con esos elementos, se sugiere un cambio en el componente de planificación didáctica que requiere que los docentes construyan procesos de aprendizaje que partan del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Sin embargo, esta metodología, aunque ha resonado bastante en varios países europeos y latinoamericanos

por resultados exitosos de su aplicación, en el sistema educativo ecuatoriano se ha incorporado de manera escueta: alrededor de una hora de proyectos escolares a la semana, con temáticas alejadas del contenido común de estudio.

Asimismo, a partir de los resultados de la encuesta se puede determinar que las guías de aprendizaje no están generando procesos interdisciplinarios en su totalidad. Según Yves (2013), “envueltos en su labor cotidiana, las concepciones de interdisciplinariedad desarrolladas por los maestros suelen limitarse a generalidades en torno del empleo de varias disciplinas, sin considerar las potenciales interacciones de las mismas” (p. 53). En ese sentido, es necesario fortalecer la planificación en EIB para mejorar los procesos interdisciplinarios. Así, lograr una articulación disciplinar significativa, que “requiere del desarrollo de metodologías de trabajo en equipo y de integración entre diferentes ciencias” (Carvajal, 2010, p. 158).

Al elaborar una planificación didáctica con ABP se suprimen las planificaciones por unidad didáctica y guías de aprendizaje; el docente tiene que planificar un proceso único, pero no en soledad, sino en compañía de sus colegas de las unidades de aprendizaje, lo que propiciaría un trabajo cooperativo. El nivel de implementación del ABP, según la clasificación de Kolmos, Hadgraft y Holgaard (2015), propiciaría una estrategia de integración en la que exista un proceso de vinculación de las distintas asignaturas y saberes ancestrales, para desarrollar actividades interdisciplinarias. Esos saberes deben surgir o apoyarse en la lengua de la nacionalidad, de manera que no sean un componente aislado, sino transversal.

En conclusión, es importante recalcar que las guías de aprendizaje son una buena propuesta para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se debe reformular la concreción de procesos interdisciplinarios vinculados a los saberes de la comunidad, para potenciar ese elemento dentro de la experiencia educativa de los estudiantes, en este contexto, el ABP es una buena opción metodológica. Asimismo, es importante pensar cómo motivar al estudiante a expresarse en la lengua de su nacionalidad, puesto que es

una práctica que se está perdiendo a gran escala en las generaciones más jóvenes de las comunidades de la Amazonía ecuatoriana. Para terminar, los docentes bilingües tienen trazado un camino a seguir que rompe con la planificación tradicional y procesos educativos habituales, pero hay que continuar potenciándola para elevar la Educación Intercultural Bilingüe hacia un verdadero proceso interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Kolmos, A., Hadgraft, R. y Holgaard, J. (2015). Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(4), 1-21.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Sensorial-Ensamble gráfico. <https://educacion.gob.ec/moseib/>
- Llano, G., Chumaña, J., Carlozama, J., Tipán, D., y Tipán G. (2019). Interdisciplinariedad en la formación universitaria: una contribución para la malla curricular en Ecuador. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24 (252). <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1295/718>
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó R. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367-377. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102017>
- Yves, L. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, 1(1), 51-86. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1>

Villamar, A. y Guerrero, C. (2019). La interdisciplinariedad como eje transversal en la enseñanza de la asignatura de Emprendimiento y Gestión. *Espíritu Emprendedor*, 3(1), 94-104. <https://doi.org/10.33970/etes.v3.n1.2019.115>

Las TIC como oportunidades de aprendizaje en territorio

Danilo Diaz Quichimbo

En este artículo se recogen las experiencias de trabajo con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el contexto del Centro de Apoyo de Macas, Morona Santiago, UNAE. Se tiene la intención de exponer las bondades y oportunidades de aprendizaje que generan estas en los procesos formativos de los estudiantes de profesionalización, desde los diversos lugares y momentos donde se encuentran, así también como para consolidar los procesos de interacción, convivencia y retroalimentación entre los compañeros y docentes.

El Centro de Apoyo de Macas, Morona Santiago, de la UNAE empieza sus actividades académicas, en marzo del 2018, con dos carreras a distancia, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica, que constituyen el proyecto de Profesionalización Docente que se dirige a profesores que han laborado como mínimo cinco años en el magisterio y que aún no tienen su licenciatura. Estas características hacen que se los denominen: docentes estudiantes.

Los docentes estudiantes proceden de todos los cantones de Morona Santiago: Tiwintza, Santiago de Méndez, San Juan Bosco, Limón Indanza, Gualaquiza, Logroño, Sucúa, Morona, Palora, Pablo Sexto, Huamboya y Taisha; los mismos que están trabajando, en su mayor parte, en sectores rurales y, en menor proporción, en sectores urbanos, en escuelas completas, pluridocentes y unidocentes. Los docentes estudiantes del Centro de Apoyo de Macas son diversos: en

lo que respecta a sus edades, tienen entre veinticinco y cincuenta y cinco años; con respecto a su género, existe una mayoría del masculino y, en menor proporción, femenino; y provienen de las culturas: *shuar*, mestiza, *achuar* y *kichwa*.

El Centro de Apoyo cuenta con trescientos catorce docentes estudiantes y dieciocho docentes, de los cuales nueve son autores y once son tutores; así también existe una coordinadora académica y administrativa que cumple también la función de docente y lidera el centro. Por otro lado, hay un líder de los docentes tutores que está encargado de gestionar los procesos de las tutorías con sus compañeros. Los docentes estudiantes cursan sus estudios desde el quinto ciclo, los ciclos anteriores se homologan según sus años de experiencia. En quinto ciclo reciben seis asignaturas; en el sexto, siete; en el séptimo, seis; y terminan en el octavo con cuatro. El Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) se convierte en un medio interactivo donde los docentes estudiantes desarrollan sus actividades, las que están divididas en aprendizajes autónomos, de praxis y asistidos.

El Microsoft Teams, el correo institucional y las redes sociales son medios que ayudan en la formación de los docentes estudiantes. El 80 % cuenta con una *laptop*, el 70 % tiene un celular que tiene acceso a redes sociales y a aplicaciones de mensajería como Facebook, YouTube, Messenger o WhatsApp. En los sitios de trabajo o en los hogares el 60 % tiene acceso a internet, mientras los demás deben salir a zonas estratégicas para llevar a cabo procesos sincrónicos y asincrónicos con los docentes y compañeros.

En los estudios presentados por Urrea Benítez (2017) en su investigación titulada: “Redescubriendo el territorio: empoderamiento de jóvenes rurales a través de las TIC”, se enfatiza que los jóvenes tienen la capacidad para utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de forma rápida y aplicarlas en ejercicios prácticos, como puede ser la creación de un video; asimismo estas herramientas se constituyen en un eje que articula su trabajo, porque les permite conectarse con sus intereses y demostrar progreso y

actitudes abiertas para el aprendizaje innovador; además las TIC permiten acelerar los procesos educativos de los jóvenes rurales.

Arango y Pacheco (2018), en su investigación denominada “La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC”, concluyen que la formación del profesorado es un desafío para el avance significativo de las TIC en la ruralidad, estiman que los docentes deben pasar de una instrumentalización de estas herramientas a una apropiación, desde los procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos. También mencionan que la escuela debe estar preparada para asumir el desafío que implica el uso de las TIC para que permitan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y, con ello, un mayor desenvolvimiento con la tecnología. Por otro lado, estas herramientas se deben convertir en espacios de empoderamiento para los sectores rurales, con el apoyo de las políticas gubernamentales, de tal manera se logre un liderazgo y protagonismo de estas herramientas, no solo en las aulas de clase, sino también en la comunidad.

En la investigación titulada “Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración”, de Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018), se menciona que los docentes, frente a las carencias de internet y luz eléctrica en las zonas rurales, han optado por otras opciones como la utilización de *software off-line* y material audiovisual a través de *video beams*, cuya carga se realiza en las casas de los docentes para garantizar su uso en las aulas. También mencionan que los investigados concuerdan que se debe seguir un proceso para tener éxito en la incorporación de las TIC, como: primero, crear una planificación que reconozca las necesidades de los estudiantes; en segundo lugar, proponer una capacitación de docentes como fuente de apoyo continuo y contextualizado; en un tercer momento, garantizar la disponibilidad y mantenimiento de los recursos tecnológicos y, finalmente, generar mecanismos de incentivos, dirigidos hacia los profesores, para mantener el interés de integrar las TIC en las labores pedagógicas.

A lo largo del acompañamiento pedagógico y en territorio de las carreras a distancia de la UNAE en el Centro de Apoyo de Macas, se ha experimentado, vivido y evidenciado que las TIC han incidido para promover la colaboración, la flexibilidad, el respeto a la diversidad cultural y para satisfacer las necesidades educativas que presenta cada docente estudiante y profesor. Por lo tanto, estos aprendizajes, capacidades y habilidades han sido de vital importancia en las aulas de clase, donde se hace pedagogía, y han logrado, así, incidir en el desarrollo de una educación transformadora, innovadora, inclusiva e intercultural que permite crear conciencia, en el docente estudiante, de su proceso de formación.

Estas vivencias permiten concebir que el aprendizaje no solo es posible entre cuatro paredes y no solo ocurre en la mañana o en la noche, sino está en la motivación e interés que se tenga por aprender, sin importar hora del día o lugar. De esta manera, se valora que la universidad llegue hasta un hogar o hasta el sector más apartado de la ciudad, donde sea que un individuo se encuentre en compañía de su familia, para apoyar la construcción de aprendizajes reales que valoren los contextos y situaciones presentados por los educandos. En este sentido, un docente estudiante de octavo ciclo de la zona rural opina que

Es importante la utilización de las TIC en el ámbito educativo, más aún en sectores rurales, porque vivimos en un mundo globalizado y, por ello, nuestros estudiantes rurales están en la capacidad de poder utilizarlas. Pero hay dificultades en su acceso. (V. Rivadeneira, comunicación personal, 15 de agosto del 2021)

Las TIC contribuyen de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y surgen como herramientas para promover el aprendizaje en la escuela contemporánea, ya que permiten que los estudiantes sean constructores de sus aprendizajes y que lleven a cabo procesos interactivos en los que se fomenten valores y principios que promuevan el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias,

desde cualquier parte y momento. Por otro lado, permiten el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, invitan a repensar los roles del docente y del estudiante, para así lograr una educación inclusiva, intercultural y diversa. En palabras de Almenara y Gimeno (2019), las TIC deben ser fortalecidas a través de las comunidades de prácticas y la puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, por ello es importante lograr actitudes y aptitudes en la aplicación de las TIC, en diferentes contextos y realidades, por parte del docente.

La educación mediada por las TIC presenta los mejores escenarios para llevar a cabo una educación basada en el constructivismo, en la que el estudiante adquiere habilidades de trabajo colaborativo y autónomo que le permiten desempeñar un rol activo en el proceso de formación. Por ello, desde las apreciaciones de Granda Asencio, Espinoza Freire y Mayon Espinoza (2019) se considera que las TIC se adaptan a los estilos de aprendizaje de los educandos, atienden las diferencias individuales y sirven como medio de motivación para despertar su interés por los contenidos.

Desde los aportes de Tigse Parreño (2019), se estima que el constructivismo permite que el docente proporcione a los estudiantes diversas estrategias y recursos para promover un aprendizaje que despierte curiosidad y promueva la investigación. Así, también el docente tiene el desafío de enfatizar en la generación del conocimiento, para fomentar aprendizajes significativos y la metacognición. Por lo tanto, las TIC y el constructivismo guardan estrecha relación, ya que permiten que el estudiante sea arquitecto de su aprendizaje, por las herramientas que tiene a su disposición y por los procesos activos que el profesor genera, esto significa que las TIC brindan diversas oportunidades de protagonismo por parte del estudiante y se dejan atrás viejas prácticas que fomentan el memorismo mecánico y las relaciones verticales en las que el docente era el único dueño de los conocimientos.

La oportunidad de aprovechar al máximo los tiempos y los recursos con los que se cuenta es clave para la formación y la oportuna gestión de los beneficios de las TIC, tal es el caso de una ruta en bus, de una

comunidad a otra, en la que se revisa lecturas o videos, por medio del celular, y se hace una pausa para conversar con quien esté a lado para compartir esos cocimientos y recibir sus experiencias, esto es significativo. Sin embargo, los momentos inesperados también son protagonistas, tal es el caso de un apagón, de que la conexión a internet se ralentice en las clases sincrónicas o se pierda. Frente a ello el docente debe aplicar su segunda opción: enviar la grabación de la clase por correo institucional a todos los estudiantes, para que puedan revisarla cuando sea posible. Así también se pueden utilizar las redes sociales o el canal de mensajería del EVEA para despejar las dudas, brindar orientación y, de esa forma y desde el lugar de los hechos, acompañar al estudiante en su proceso de formación, motivarlo por aprender, evitar que decaiga y lograr que alcance los verdaderos aprendizajes.

Otro docente estudiante de octavo ciclo, que trabaja en una escuela rural bilingüe, comenta cómo utiliza estas herramientas en su contexto:

En nuestra unidad educativa, los docentes han dado uso a las TIC para las charlas motivacionales dirigidas a los estudiantes, a padres de familia; y para socializar diferentes temas de innovación pedagógica, metodológica; para dar a conocer informaciones de nuestras autoridades a los compañeros docentes. Las herramientas más comúnmente utilizadas son: la computadora, el proyector. También, tiempo atrás, se hizo uso de pizarras digitales, para impartir clases a los estudiantes. La ventaja es que la información se vuelve objetiva; los estudiantes se motivan, interpretan. Es distinto a una exposición oral, donde, a veces, se cae en la monotonía. Los estudiantes ahora son nativos digitales que tienen mucho conocimiento en relación al manejo de estas herramientas y están informados de novedades a nivel mundial. Pero se ha notado que existen docentes que son migrantes digitales y el reto está en prepararse, preocuparse para el uso adecuado a estas herramientas y, de esa forma, evitar la rutina. El uso de las TIC en este mundo globalizado, ya no es un lujo, sino es una situación que ayuda mucho; es la herramienta de trabajo que apoya al quehacer educativo, porque genera impacto en los estudiantes. En muchas ocasiones, en otras escuelas rurales no se

dispone de ciertas herramientas tecnológicas, ni energía eléctrica, ni internet. Quizá esta propuesta de implementar las TIC en las zonas rurales sea un reto que debemos plantearnos, como alternativa para dar resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes. (E. Chuint, comunicación personal, 15 de agosto del 2021)

El conocer, dominar y aplicar recursos tecnológicos en las clases permite identificar el nivel de comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, se puede usar Educaplay, después de tratar el tema de la sustentación teórica del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA); así también Kahoot, un instrumento de evaluación que permite identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes, puede ser útil al intermedio o finalización de los encuentros sincrónicos, para temas de construcción del plan de acción. Por otro lado, emplear Quizizz en los temas de coevaluación del plan de acción permite un intercambio de aprendizajes. En este sentido estos recursos digitales, acompañados de procesos pedagógicos docentes, posibilitan que los estudiantes comprendan que la evaluación no es un proceso de castigo, sino una oportunidad para crecer, mejorar y aprender más, desde el dinamismo, la motivación y diversión que brindan cuando logran integrar al docente no solo en el proceso de enseñanza, sino que también permiten que se nutra de las experiencias y saberes que ofrece cada educando. Es así que la educación con las TIC brinda al estudiante nuevas y divertidas formas de aprendizaje. En este sentido, desde los estudios de Pacheco, Ortega, Chong y Quiñonez (2017) se estima que los profesores deben formarse en cursos y tutorías virtuales, en la búsqueda de información, en el uso de las redes sociales y el correo electrónico porque estos le garantizan una interacción significativa con los estudiantes.

Wiki, Webquest, Blogs, Padlet o las redes sociales son la mayor fortaleza que presenta la tecnología, para desarrollar aprendizajes colaborativos que permitan el intercambio de saberes, experiencias y valores culturales, desde el lugar y la hora donde el estudiante se encuentre, por ejemplo, en la construcción de forma colaborativa de

la problemática, resumen, introducción, conclusiones y recomendaciones del PIENSA. Sin embargo, es importante que el docente esté capacitado para enfrentar estos desafíos. Autores como Martín y De Arriba (2017) son críticos y recuerdan que “sin embargo tenemos razones para pensar que a día de hoy aún carecen de la capacitación necesaria para que estas percepciones se materialicen en cambios en sus prácticas educativas cotidianas” (p. 205).

En lo que tiene que ver con desarrollar la creatividad y organizar los contenidos o hacer presentaciones, están al servicio Genially, Canva, Infogram, Mindomo; para la creación de nubes de palabras están Worditout y Wordsalad. También la tecnología se presta para no dejar a un lado la identidad cultural y los saberes ancestrales de las comunidades *shuar*, *achuar*, *kichwa*. Para enseñar y aprender sobre los rituales, plegarias, costumbres, tradiciones, música, danza, arte, mitos, leyendas o cuentos están al alcance Storytelling, PicPac, Podcast, Voki, entre otros. Con esto se demuestra que las TIC atienden las necesidades específicas de la enseñanza de la diversidad cultural, el desarrollo de la creatividad, la organización de los estudiantes y la revalorización de los saberes ancestrales, pero, para lograr aquello, también se necesita de políticas gubernamentales, el apoyo de autoridades, la comunidad, la capacitación del docente y la participación de los estudiantes como actores activos.

Es satisfactorio poder desarrollar, en los estudiantes, hábitos investigadores, con la ayuda de herramientas tecnológicas que se han adquirido en la formación, como, por ejemplo, buscadores científicos —Google académico, Scielo, Dialnet, Redalyc— y las mejores editoriales y sus bases de datos a nivel mundial —Springer, Elsevier Ieee Xplore— que sirven para la consolidación de marcos teóricos y metodológicos que sostienen los procesos de investigación. En este sentido las TIC contribuyen a potenciar las habilidades de búsqueda, análisis, interpretación y argumentación de información, desde cualquier celular o computadora que posea el estudiante; estas se van perfeccionando en la medida que se las practique.

La aplicación de valores como la responsabilidad, la honestidad, la puntualidad y el respeto hacia la integridad de los compañeros de clase y sus ideas se puede practicar desde espacios virtuales como en el Microsoft Teams, cuando, por ejemplo, se envían los trabajos en las fechas establecidas en el EVEA y se reconocen las ideas que no son propias, es decir, cuando se utilizan correctamente las citas y referencias. En este contexto, también es importante manejar programas de detección de plagio como Turnitin, Plagium, Viper o Plagius, para obtener bajos resultados de copia, pues sirven como referencia para concientizar en los estudiantes sobre la ética que se debe tener en todo momento.

La educación con TIC también está presente en las competencias de gestión de aula, donde las redes sociales y aplicaciones de mensajería —Facebook, WhatsApp, Messenger— desempeñan papeles fundamentales a través de la conformación de grupos académicos que permiten la comunicación e interacción eficaz entre todos los actores educativos, ya sea en cualquier espacio y tiempo que la situación lo amerite. Por ello Buxarrais (2016) reconoce que las redes sociales son portadoras de cambios significativos en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y que permiten enriquecer y modificar los desafíos de la docencia, la investigación y la gestión.

A manera de reflexión, las TIC por sí solas no generan aprendizajes en territorio, deben ir acompañadas de una planificación, metodología, didáctica y pedagogía creativa e innovadora que parta del docente y que permita a los estudiantes desarrollar capacidades, habilidades tecnológicas y motivación en la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. De la misma forma, las TIC deben estar enfocadas en el rescate de los saberes ancestrales, los valores culturales y la consolidación de la identidad cultural. El docente debe ser un actor capacitado y usar activamente estas herramientas, para asumir los desafíos de una educación que, cada vez, encierra innovaciones y transformaciones. A manera de síntesis de lo expresado en el presente artículo, se expone la siguiente figura:

Figura 1. Expresiones culturales que se pueden fortalecer con la ayuda de las TIC en territorio



Fuente: elaboración propia

Por esto y por mucho más, las TIC en territorio se constituyen en oportunidades de aprendizaje, de crecimiento profesional y personal, ya que permiten la valoración de la diversidad cultural, las costumbres, creencias, saberes de los estudiantes y de los docentes; esto permite lograr que la educación sea flexible, dinámica y que se ajuste a las necesidades, realidades y situaciones que presenta cada estudiante, así como dejar en claro los papeles que deben desempeñar el docente y el estudiante, en la sociedad de la diversidad y de la era digital.

Referencias bibliográficas

- Almenara, J. C. y Gimeno, A. M. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268.
- Arango, D. E. S. y Pacheco, L. E. M. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, ciencia y libertad*, 13(1), 275-289.
- Buxarrais, M. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554762002.pdf>

- Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E. y Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las Tics como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n66/1990-8644-rc-15-66-104.pdf>
- Martín, A. y De Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XXI*, 20 (1), 205. doi: 10.5944/educXXI.14473
- Molina-Pacheco, L. E. y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98.
- Pacheco, L. S., Ortega, W. F. A., Chong, E. D. J. D. y Quiñonez, V. M. R. (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 721-749.
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Urrea Benítez, J. L. (2017). *Redescubriendo el territorio: empoderamiento de jóvenes rurales a través de las TIC*. [Tesis de grado] Universidad ICESI. <https://repository.icesi.edu.co>

Otras formas de enseñar: emociones y contextos amazónicos

Mónica Tapia Guamán
Carlos Pazmiño Aguilar

El presente escrito aborda, desde una perspectiva intercultural, la importancia de incorporar la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para repensar la práctica docente. Si bien en nuestra labor se toma en cuenta tanto el conocimiento científico como los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, es importante también considerar sus particularidades en relación con las formas de sentir y entender las emociones y cómo estas influyen en la manera de relacionarse con los conocimientos y con la comunidad.

Históricamente, con base en el pensamiento occidental, la reflexión ha girado en torno a la razón como una expresión que determina las decisiones y se ha dejado de lado las posibilidades que se tienen al pensar la realidad desde las emociones y los sentidos (García, 2012; Bericat, 2000). En relación a esto, la educación, se ha impregnado de un aire positivista, en el cual los procesos de formación se entienden desde una concepción “bancaria”, como una simple transmisión y recepción de conocimientos (Freire, 1979). Es así que la razón y la lógica han determinado el punto de partida para la práctica docente, usualmente desde el desconocimiento de los estudios actuales, que indican la importancia de las emociones en los procesos educativos y en todos los ámbitos de la vida (Bericat, 2000; Dueñas, 2002; Vázquez *et al.*, 2021; Zepeda *et al.*, 2015).

Las emociones o el desarrollo de la educación emocional son fundamentales en los procesos educativos, así Mora y Vallejo (2019), en su artículo “La educación emocional en el contexto escolar: una aproximación documental”, exponen la revisión de antecedentes sobre cómo se ha venido abordando la educación emocional en el contexto escolar. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de desarrollar habilidades y competencias emocionales en los estudiantes, para que estas les permitan reconocerse a sí mismos y a los demás, y para entender que lo emocional es parte importante del desarrollo de los sujetos.

Siguiendo la misma línea, Marcos (2019) efectuó un análisis de la relación emoción-aprendizaje en la formación de maestros y concluyó que la asociación positiva entre la intensidad previa de entusiasmo y los resultados de aprendizaje es imprescindible en el momento de implementar actividades en el ámbito educativo.

En cuanto a contextos indígenas, Mella *et al.* (2016), en su artículo “Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente”, reflexionan sobre el desafío de revisar los marcos teóricos sobre la educación emocional, considerando a los estudiantes que pertenecen a culturas de grupos minoritarios, donde el saber emocional previo puede generar choques culturales, ya que estos pueden distar de los conocimientos predominantes en las escuelas.

De la misma manera, Fuentes (2020) realizó la revisión documental del “espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural”, con la finalidad de reflexionar acerca del espacio y su influencia en la regulación emocional a través de una examinación e interpretación de contenidos teóricos con respecto a la educación escolar chilena que reproduce solo los saberes occidentales, lo que afecta directamente en la identidad y autorregulación emocional de habitantes del pueblo mapuche.

En relación al contexto indígena amazónico del Ecuador, si bien no hay estudios que aborden emociones y educación, autores como Golte (1973), en su artículo “El concepto del SONQO en el RUNA SIMI del siglo xvi”, y Paniagua (2019), en su libro *La frontera de la ira: la emocionalidad como marcador identitario entre los waorani de la Amazonía ecuatoriana*, mencionan la importancia de las emociones en la cotidianidad, puesto que, en varias culturas que cohabitan en esta región, las emociones tienen igual peso que la razón en sus pensamientos y toma de decisiones. Es así que no existe una separación marcada entre la razón y las emociones, como es el caso de la cultura *wao* y *kichwa*. Según Juncosa (1999), en *Etnografía de la comunicación verbal shuar*, las emociones tienen gran peso en la vida diaria de los shuar, por ejemplo, la vergüenza se somatiza en esta cultura y causa “una suerte de «mal de habla para quien mal habla»” (p. 68), es decir, la vergüenza u otros pensamientos negativos ocasionan un malestar físico.

Respecto a esto, en el caso de las instituciones educativas ubicadas en las provincias de Napo y Pastaza, donde habitan comunidades de las nacionalidades indígenas mencionadas y que se enmarcan dentro del programa de profesionalización docente de la UNAE, se continúan replicando formas de enseñanza centradas en contenidos curriculares desarticulados del contexto socioafectivo del estudiante. Es así que los procesos educativos que se desarrollan en estas comunidades no difieren de los del sector urbano, en cuanto no se toma en cuenta las particularidades culturales de estas nacionalidades, tal como lo menciona el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB (2013) que se fundamenta en los saberes, conocimientos, pensamientos y la cosmovisión propios de cada pueblo y nacionalidad.

Además, en el contexto de estas instituciones educativas, padres de familia, docentes y directivos priorizan la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos superponiendo la razón y olvidando que “las emociones reflejan la perspectiva vital del actor en su contexto” (Bericat, 2000, p. 160), es decir, que son un pilar fundamental dentro de las interacciones cotidianas y en la formación holística de las

personas de estas culturas, por lo que la importancia de incluir la educación emocional en los procesos educativos en estos entornos resulta imprescindible.

Las emociones han de “entenderse como un proceso complejo, multidimensional, en el que interactúan tres elementos: cognitivo (mental), fisiológico (corporal) y cultural. Es decir, cada emoción es el resultado de la unión de una experiencia subjetiva consciente, una excitación física y una influencia cultural” (Vásquez *et al.*, p.18), dicho de otra manera, si bien las emociones surgen como respuestas a estímulos internos o externos, estas respuestas varían dependiendo de la cultura. Por ejemplo, en las comunidades shuar, cuando una boa “se lleva” (causa la muerte) a un miembro de la colectividad, la situación es percibida como algo “normal” y no causa asombro, miedo ni angustia, como ocurriría con un visitante de otra cultura.

Para Damasio (2010), las emociones son “programas de acción razonablemente complejos [...], detonados por un objeto identificable o un evento, un estímulo emocionalmente competente” (citado por García, 2019, p. 49). Además, de vuelta al ámbito educativo, con base en Wise *et al.* (1978) y Wise (1982), una emoción, en este caso positiva, hace liberar dopamina y estimula neuromoduladores que fortalecen la sinapsis activa, en otras palabras una emoción positiva que surge en un estudiante durante el desarrollo de una actividad o contenido educativo favorecerá la interiorización de nuevos aprendizajes. Por el contrario, un estudiante con niveles de estrés intensos, ocasionados por alguna asignatura, o que sienta rechazo hacia una actividad, según McEwen y Sapolsky (1995), bloquea el proceso cognitivo. Si el estrés se prolonga en el tiempo, se deterioran las neuronas del hipocampo, estructura esencial para adquirir conocimiento (Elizondo *et al.*, 2018).

A pesar de esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje siguen “modelos educativos que hasta finales del siglo xx insistían en la construcción de una educación que privilegiaba los aspectos intelectuales y académicos” (García, 2012, p. 5). En cuanto a la Amazonía, si bien existe un modelo pedagógico específico para los pueblos y nacionalidades del Ecuador, como se mencionó anteriormente, no ha

sido puesto en práctica en su totalidad, pues aún existe un enfoque tradicional en el que no se integran del todo las particularidades socioculturales y ambientales del territorio. Respecto a las emociones, las singularidades de las culturas amazónicas, como la *kichwa*, la *wao* y la *shuar*, difieren de las concepciones tradicionales de occidente que presentan una dicotomía entre razón y emoción, como menciona García (2019) “las emociones eran un freno de la razón” (p. 40). Sin embargo, la integración de lo cognitivo con lo afectivo “en el aula facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes” (Flores y Vivas, 2007, p. 168).

En lo referente al entendimiento que tienen estas culturas sobre las emociones, se debe tomar en cuenta que estas le han dado una importancia tal que, en algunos casos, no hay una diferenciación entre razón y emoción. Así, en la cultura *kichwa* en el concepto de *shunku*, ‘corazón’ o ‘centro’, convergen “las emociones, la razón y la memoria” (Golte, 2016, p. 214). De la misma manera y según Paniagua (2009), “también entre los *waorani*s, emociones y razones parecían caminar, hasta cierto punto, de la mano y no como opuestos o independientes” (p. 287). Esto debido a que los estados de ira manifestados por los *waorani*, según el mismo autor, están “muy lejos de ser un hecho irracional e irreflexivo” (p. 287). Ahora, si bien la cultura *shuar* no evidencia un vínculo manifiesto entre razón y emoción, sí le da una importancia mayor a las emociones, puesto que, por ejemplo, para ellos “la vergüenza (*natsan*) y la tristeza (*kuntuts*) son emociones cuya capacidad desestabilizadora es muy poderosa y la angustia que genera trae ondas repercusiones psicológicas para los *shuar*” (Juncosa, 1999, p. 68).

Como vemos en el párrafo anterior, para las culturas antes mencionadas —las que conforman el grueso de la población de las nacionalidades indígenas presentes en las provincias de Napo y Pastaza y de la región amazónica: *kichwa* (49.8 %), *shuar* (31.8 %) y *wao* (0.9 %) (INEC, 2010)—, la significación emotiva es más importante dentro de la vida diaria de estas comunidades, por tanto, debe ser imprescindible dentro de los procesos de enseñanza-apren-

dizaje en estos contextos. Es así que, sin duda, en varias ocasiones, en las respuestas a preguntas como “¿por qué les resulta difícil aprender matemáticas?” o “¿por qué se les dificulta tanto el aprendizaje de las lenguas?” inciden, como mencionaron Elizondo *et al.* (2018), las emociones, positivas o negativas, con las que las personas interactúan con los conocimientos, las aulas y los maestros. Es por esto que, si bien cada cultura tiene sus particularidades respecto al manejo y entendimiento de las emociones, es fundamental comprender esas singularidades para poder abordarlas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en las culturas amazónicas.

Por ejemplo, si durante determinada asignatura o clase un estudiante sufre *bullying* o se aburre, los procesos de aprendizaje se verán afectados. Esto se puede evidenciar en varios estudios. Marcos (2019), en su análisis de las relaciones emoción-aprendizaje en la formación de maestros, concluyó que la asociación positiva entre la intensidad previa de entusiasmo y los resultados de aprendizaje son imprescindibles al momento de implementar actividades en el ámbito educativo. Estos ayudan a crear ambientes de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a disminuir las emociones negativas que los estudiantes pueden traer de situaciones externas o crear en relación con la percepción de la asignatura o contenido.

Por tanto, el ambiente de aprendizaje es también un factor clave que permitirá motivar y generar emociones positivas en los estudiantes, además se “debe permitir que la vida, la naturaleza y el trabajo ingresen al entorno, como materias de estudio, reflexión e intervención” (Martínez *et al.*, 2017, p. 187).

En este sentido, en el contexto amazónico, como se indicó anteriormente, las emociones son parte del entretejido social y cultural de estas comunidades, por lo que el desarrollo de la inteligencia emocional debe tener un papel fundamental dentro de los procesos educativos. Para Molero *et al.* (2017), si bien es importante los conocimientos académicos, estos no son suficientes para que los estudiantes alcancen el éxito escolar (citado por Vásquez, 2021). Por ello, los maestros y miembros de la comunidad educativa deben preocuparse

porque la educación emocional se integre en la construcción de conocimientos, lo que devendrá en un ejercicio revolucionario que se construya desde el amor por la sabiduría, el otro y el entorno que los rodea y teniendo en cuenta el valor de las emociones en el contexto de la nacionalidad *kichwa*, *wao* y *shuar*.

No se debe olvidar que en los últimos años han sobresalido los discursos de odio y que alrededor de ellos se han efectuado diversas expresiones de racismo y discriminación por la condición cultural y lingüística de las personas o por las condiciones socioeconómicas en las que viven muchos de los niños de estas nacionalidades. Por tanto, educarse desde los afectos posibilitará que las relaciones educativas y sociales potencialicen los diferentes procesos cognitivos en miras a la construcción de una convivencia sana y solidaria en la que los conocimientos trabajen en pro del ser humano y no viceversa.

Además, en este mismo contexto —caracterizado por la diversidad cultural, entre otros aspectos sociohistóricos que han distinguido a esta región—, es importante comprender que cada persona responde y reacciona de maneras distintas a las situaciones a las que se enfrenta. Algunos podrían ponerse en acción y avanzar, mientras que otros podrían romperse y paralizarse, pero ¿cuál es la diferencia entre estos tipos de reacciones? Las situaciones que enfrenta cada persona pueden afectar su desempeño e inclusive su estado de ánimo, ya sea de manera positiva, motivándola, o de manera negativa, desanimándola. Es en estas circunstancias que la educación emocional permitiría atender las diferentes situaciones, pero bien se sabe que las escuelas actuales poco se ocupan de este eje transversal de la vida práctica y educativa. Entonces, dentro de la ejecución pedagógica es imprescindible interesarse por los sentimientos y las emociones de los estudiantes, preguntar frecuentemente a los padres de familia si están de acuerdo con los procesos de enseñanza-aprendizaje, si los niños están sintiendo que sus ejercicios son significativos, cómo se sienten, si se encuentran motivados y si alguna actividad o asignatura les provoca emociones negativas y por qué.

Es seguro que cada uno ha escuchado, vivido o experimentado situaciones de estrés o conflictos en su vida. Si bien la mayoría de estos escenarios, por su naturaleza, han estado acompañados de emociones o pensamientos negativos, hay que entender que son estos los que pueden fomentar conductas positivas y desarrollo personal. Cada una de las dificultades puede actuar como oportunidades de construcción y crecimiento, donde el accionar colectivo construya nuevas posibilidades educativas y afectivas. De manera que, los docentes en ejercicio y en continua formación deberían repensar su labor e interacción con los conocimientos y los modos en las que estas son socializadas, no solo a través de la ventana de su propia perspectiva cultural y cosmovisión, sino a partir del conocimiento de otras formas de ver y entender el mundo, y de las emociones, ya que desde la diversidad del territorio amazónico, enseñar resulta un ejercicio que invita a trasgredir formas tradicionales de enseñanza que permitan incorporar no solo otras formas de saber, sino que también otras de sentir, de corazonar, en el sentido *kichwa* de la palabra.

Así, por ejemplo, en lugar de memorizar fechas y acontecimientos relacionados con la guerra del cuarenta y uno entre Perú y Ecuador, se podría contar y realizar un análisis reflexivo de las historias y emociones que han sido transmitidas en las comunidades *waorani* y *shuar* que narran que:

Los militares peruanos avanzaron hasta donde hoy en día es la parroquia Curaray. Nuestros abuelos cuentan que al ver que los militares enemigos se estaban apropiando de la base militar, los guerreros de la nacionalidad *waorani* acudieron a defender el territorio con sus lanzas y cerbatanas. Si bien, la historia cuenta que esta guerra no terminó en victoria, por la pérdida de vidas de los militares ecuatorianos; para los guerreros *waorani* sí lo fue, ya que lograron que los militares peruanos retornen a su país de origen. Esto no lo mencionan en los libros. (Yurank et al., comunicación personal, 21 de octubre de 2020)

Con lo expuesto, no solamente se podría revisar el contenido, incentivar a la lectura, la investigación, la reflexión, el análisis y el debate sobre los acontecimientos de la historia, sino también abordar las emociones generadas durante la época y las narraciones emotivas que devinieron de dichos relatos y cómo estas permiten entender las emociones en la diversidad.

De modo que no hay que olvidar que los ejercicios para desarrollar la inteligencia emocional deben practicarse continuamente en diferentes espacios e interacciones. Hay que comprender las emociones en distintas culturas, es decir, no solo identificarlas, sino entender las posibilidades de acción y cómo será la futura respuesta al respecto y dentro de un contexto particular. Las herramientas didácticas son innumerables y las posibilidades de construcción de conocimiento infinitas. Lo siguiente es sentarse y respirar, conocer y pensar las emociones, entender otras formas de percibir las, para luego orientar a los estudiantes en el continuo devenir de la vida a través de la que se reinventa y reconstruye cada experiencia.

Referencias bibliográficas

- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 145-176. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. (5), 77-96
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas*, (19), 37-42. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686559/DE_19_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flórez, R., y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía: Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, (XIX) 47, pp. 165-173. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6680/6122>

- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Fuentes, G. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2), 603-612. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00603.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71.
- Golte, J. (1973). El concepto del SONQO en el RUNA SIMI del siglo XVI. *Indiana*, 1, 213-218. <https://doi.org/10.18441/ind.v1i0.213-218>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction>
- Juncosa, J. (1999). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Editorial Abya Yala.
- Marcos, J. (2019). Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 3-14. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/920/92056790010/92056790010.pdf>
- Martínez, E., Fajardo, Z., Bravo, O., y Acencio, L. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA research Journal*, 2(10), 175-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324902.pdf>
- Mella, E., Rapimán, D., Millán, S., y Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 523-532. <https://www.scielo.br/j/pee/a/SZwBKxdPYXPc4JtQgkdY-95j/?lang=es&format=html>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Sensorial - Ensamble gráfico. <https://educacion.gob.ec/moseib/>

- Mora, A., Vallejo, Y. (2019). La educación emocional en el contexto escolar: una aproximación documental. *Bio-grafía*, 1884-1896. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11228>
- Paniagua, F. (2019). *La frontera de la ira: La emocionalidad como marcador identitario entre los waorani de la Amazonía ecuatoriana* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, P., Basile, F. y López, J. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. (2015). Emociones: factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 189-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596013>

PARTE DOS

Relatos de vida y experiencias educativas



Sensibilidad, arte y territorio

Dilida Luengo Molero

La sensibilidad y el arte en territorio surgen de la certeza del acercamiento a las acciones cotidianas y de ver lo extraordinario que hay en cada una de ellas. Desde el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador se promueve el *enactivismo*, es decir, el conocer *en* y *para* la acción que se desarrolla la experiencia, como relataremos a continuación. El propósito del siguiente ensayo, con este antecedente, es compartir una experiencia exitosa que involucra un ejercicio interdisciplinario en el que el arte, las matemáticas y las ciencias naturales se entretajan y dejan de manifiesto la sensibilidad del ser humano, sus conexiones con la naturaleza y todo lo que le rodea. Escribir un ensayo acerca de la sensibilidad, arte y territorio no ha resultado nada fácil.

Viene a mi memoria una de las novelas de Gabriel García Márquez, *El coronel no tiene quien le escriba*, la evoco en este momento porque quiero que mis estudiantes lean mis escritos, así como muchas personas leyeron a García Márquez y deseo que disfruten este pequeño texto, escrito para ellos con la intención de abrir espacios para la lectura en el territorio. Hechas las aclaraciones de rigor, entremos en el territorio del realismo mágico de la Amazonía ecuatoriana que está lleno de grandes plantas, de hermosos helechos gigantes, de flores variadas y de diversos colores (amarillas, rojas, azules, moradas, naranjas). Esta diversidad que nos transporta a otro mundo, a su alta humedad, a sus lluvias casi perpetuas que, en ocasiones, motivan y, en otras, entristecen. Este es el escenario donde los docentes luchan por impartir sus conocimientos a las futuras generaciones.

Es esta oportunidad, encontramos a María¹ de todas las Marías, maestra de una escuela unidocente. Ella posee un alto compromiso con la educación de la Amazonía; al igual que muchas otras personas — llámense Nunkui, Carmen, Pedro o Amarú— se las ingenian para abrir los ojos de sus niños al maravilloso mundo. Ella les enseña que, desde el ejercicio de creación de una vasija, pueden aprender matemáticas y, al mismo tiempo, conectarse con la tierra, con el universo. Una maestra unidocente en este contexto actúa según la UNICEF (2008), como “un facilitador del aprendizaje de los educandos amazónicos desde la perspectiva de la interculturalidad” (p. 21)

La Escuela 12 de Octubre, ubicada en la comunidad Arutam, del cantón Taisha, en la provincia de Morona Santiago, alberga a veintres niños y niñas de tres años hasta diez años. Al tratarse de una escuela de la modalidad intercultural bilingüe, debe efectuar adaptaciones curriculares adecuadas según la diversidad del grupo, ese es el reto pedagógico, didáctico y curricular que enfrentan los maestros unidocentes en territorio, día tras día.

María quería hacer un proyecto que relacionara las matemáticas, el arte y las emociones. Pensó y pensó. Pasó por la *taptana*, el ábaco japonés y otras tantas ideas. Una ocasión, en el río, pensando en sus niños, observó más allá de lo que tenía a simple vista y se dijo: “El barro, ¡qué maravilloso material! la tierra nos lo da y con él nosotros hacemos maravillosas cosas, además de sus efectos curativos”. Partiendo de ese pensamiento, ubicó su proyecto y preparó todo para compartir su propuesta, un día lunes, con sus niños en la escuela. Así María, sin pensarlo, se acercó por intuición a lo que indica la UNICEF (2008): “En este modelo, el educador es más dinámico por cuanto prepara las situaciones de aprendizaje y acompaña al educando en el desarrollo de dichos aprendizajes” (p. 21).

En la escuela, María reunió a todos sus niños y les contó la idea que se le había ocurrido en el río. Entonces les preguntó: “¿Qué les parece si diseñamos y hacemos vasijas de barro?”. Todos los niños

1. Inspirado en María Atsamp, estudiante de profesionalización en Morona Santiago.

respondieron con un gran grito de alegría que sí, ellos sabían que jugarían con el maravilloso barro. El barro es un elemento que está asociado en la cultura *shuar* a procesos curativos y también se asocia con la creación de piezas para la cocina, saber que es transmitido de generación en generación entre las mujeres de esta nacionalidad. Según Carrasco (2002):

Las elaboraciones de las vasijas parten de la historia de la cultura *shuar*. El proceso cerámico parte de un mito: el de Nunkui o madre tierra, dueña de la tierra, de todo ser viviente que existe bajo tierra, de todos los tubérculos que crecen en ella, de los animales domésticos y de los perros de caza. Las mujeres que han visto a Nunkui la han reconocido como a una mujer pequeña y gorda, todas las mujeres también son hijas de Nunkui. (p. 3)

Todos estos elementos de gran energía se concentran en el proceso de creación de las vasijas que ha propuesto María para su proyecto en el aula. Ella intuía, como menciona González (2005) citado por Velázquez, Remolina y Calle (2010), que "...el ser creativo implica no sólo ideas, sino llevar a la práctica, a la realidad esas ideas." (p.6). Ella ha ideado una ruta para elaborar vasijas, esta es comentada a los niños que están organizados en forma de círculo en el piso de madera de su aula, donde, mientras tanto, el viento de la imponente selva circula, como dueño y señor del aire, esparciendo los olores a humedad y a frutas maduras. El *acai* de palma —cuyas ramas cuelgan como regaladas por el cielo—, el *camu camu*, la *bacaba* —mejor conocida como *turu*— y las maravillosas guayabas impregnan sus olores en esta atmósfera de creatividad.

La laboriosa maestra María, descendiente *shuar*, luego de socializar la hoja de ruta para la creación de las vasijas, diseña su planificación. Entre los objetivos destacan elementos interdisciplinarios, estos se revelan a través de las asignaturas de Educación Cultural y Artística, Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales, entre otras. Pero también hay que destacar que, en la actividad, se van a mezclar elementos

motivadores y de corte emocional que serán el motor de la clase y del aprendizaje.

María siempre inicia sus clases con cantos, bailes y actividades relacionadas con la cultura *shuar* y también con otras culturas, lo que proporciona a los niños el conocimiento sobre diversidad cultural. Nuestra maestra intuye ese elemento motivacional, sabe que su cultura necesita ser revalorizada y que eso se debe potenciar en la escuela, que ella es responsable de seguir afianzado estos saberes, no solo como mujer, sino como digna representante de la nacionalidad *shuar*.

Así llegó el día esperado por los niños para ir al río y así se cumplía la hoja de ruta para la creación de las vasijas. María con permiso y colaboración de algunas madres, inició la expedición camino al riachuelo que proporcionaría el barro, la materia prima para iniciar su proyecto: *Creación de vasijas de barro y su relación con las matemáticas*. Su interés principal radicaba en el deseo de que sus niños aprendieran las operaciones básicas, en esa actividad se involucraban otros contenidos que se potenciarían con la ejecución de las actividades.

Los niños, alegres y juguetones, comenzaron a recolectar el barro de los alrededores del riachuelo, con sus botas de hule altas, ropa para la travesía y algunas fundas y recipientes, iniciaron la búsqueda del maravilloso material. Mientras tanto, las madres comenzaron a contar historias relacionadas con la procedencia del barro. Los niños, por su parte, escuchaban atentos y curiosos las narraciones que las diferentes madres hacían. Uno de los relatos que llamó la atención fue la de *El sol, la luna y la lechuga*, un mito *shuar* relacionado con el barro, que narra la historia de dos hombres y una mujer: Etsa (Sol), Nantu (Luna) y Aju (Lechuga). Mientras las mujeres contaban el mito, los niños impresionados por las hazañas de los protagonistas, se transportaban a ese escenario de magia, fuerza, amor, odio y venganza; y untaban con barro sus caritas.

Al terminar la recolección, María comenzó la retirada del río y los niños, alegres, por la maravillosa experiencia le dijeron: “¡Maestra, hay que volver al río otro día!”. Todas las mujeres se miraron y

sonrieron. Al regreso todos hacían preguntas sobre el mito escuchado. A pesar de estar, aparentemente, distraídos en la recolección del barro, habían escuchado y comentaron, al llegar a sus casas, todo lo aprendido en el río.

Al siguiente día, en la escuela los niños se organizaron en pequeños grupos y comenzaron el segundo paso de la ruta, preparar el barro. Cada grupo tenía sus elementos para comenzar el proceso creativo. María les explicó que se debían hacer primero unas tiras, para luego ir pegándolas una a una y levantar la vasija. Un estudiante del grupo, a manera de secretario, escribía el registro de las acciones. En ese proceso, la maestra María enseñaba Matemáticas, por ejemplo, cuando pasaba de grupo en grupo y preguntaba: “¿Cuántas tiras tiene cada uno?”. Para responder debían llevar las cuentas, contar las tiras y decir la cantidad que tenían. Luego, María les quitaba tiras y volvía a preguntar: “Y ahora, ¿cuántas tienes?”. Y así realizó varios ejercicios de suma y resta.

El siguiente paso fue la creación. Con mucha paciencia y amor, les explicó cómo poner cada una de las tiras, este procedimiento lleva en su interior una gran energía y sentimientos que se reflejarán en la vasija. Por eso, la maestra les dijo: “Deben poner con un poquito de agua en cada tira, una a una. Deben mojar el barro y sentir su textura, su maleabilidad, su color, su olor, incluso”. La actividad puso en escena una serie de sensaciones que los niños experimentaban mientras construían y diseñaban la obra.

A unos, por jugar y bromear, se les desmoronaron las tiras; otros lograron el objetivo. Mientras se concretaba el proyecto, María fotografió a los niños mientras hacían, jugaban, aprendían y trabajaban en equipo, involucrados con sus padres y haciéndolos conscientes de la riqueza de su cultura y de que todo lo que tienen alrededor está relacionado con ellos, con su pasado, presente y futuro.

Al final, los niños crearon verdaderas obras de arte porque experimentaron algunos procesos relacionados con los grandes trabajos: fueron motivados para la creación, se contagiaron con sentimientos al identificarse con su material de trabajo, se vieron como cultura y

apreciaron cómo algo que está en la naturaleza —que tiene diversos colores, olores y texturas—, les permitía crear una vasija, al tiempo que afianzaba los conocimientos de diversas áreas, aspecto que, antes, se pensaba no podía incorporarse a una misma planificación.

De lo sensible a lo práctico, el arte de lo cotidiano en el territorio de María nos involucró con una historia real que ocurre y está ocurriendo mientras María de las Marías sigue trabajando en su escuela. Ella entrelaza lo cotidiano y artístico, con las matemáticas, hace un recorrido por su cultura, sobre la tarea de trabajar el barro para llegar a su objetivo: aprender a contar. Es una forma de construir aprendizajes significativos sin decirlo, mientras hacen las vasijas los niños cuentan, el que poco sabe va aprendiendo y el que sabe contar, cuando da una respuesta correcta, enseña. María corrige si hay equivocaciones, observa a quien sabe y quien no, evalúa sin que los niños se den cuenta, refuerza dónde se debe reforzar el aprendizaje.

La ciencia y al arte son dos formas complementarias de acercarse a la realidad, no son excluyentes y ambas son patrimonio cultural de los grupos sociales. María descubrió por el camino del barro y el mito de su creación la ruta del aprendizaje significativo para que los niños aprendan dentro del marco de su cultura, tradiciones e idiosincrasia. Esta experiencia acontece ante nosotros como invitación a abrir nuestros ojos a una nueva forma de hacer prácticas en las escuelas, aprovechando el maravilloso y bello ambiente en el que se encuentran enclavadas. El objetivo es que, a pesar de pertenecer a lo cotidiano, podamos mirar y ver lo extraordinario en él, aprovecharlo para potenciar el conocimiento de los niños, alimentar la imaginación, la creatividad, lo original, para que se vean en un mundo hermoso, pues como decía el Principito de Saint-Exupéry, en ocasiones “lo esencial es invisible a los ojos”.

Referencias bibliográficas

- Carrasco, A. (2002). Arte y diseño en la Cultura Shuar. *Revista Artesanía de América*. 69-103. <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/handle/cidap/369>
- UNICEF (2008). *Enfoque pedagógico del aula unidocentes en las nacionalidades amazónicas del Ecuador*. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=142621&tab=opac
- Saint-Exupéry, A. (2015). *El Principito*. Emecé.
- Velásquez, B, Remolina de Cleves, N. y Calle, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Revista SCIELO*, Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a14.pdf>

Desafíos de ser docente en la Amazonía

Judith Granda Solano

La formación docente es una necesidad constante. Este texto narra el inicio, no planeado, de muchos docentes en el camino de la enseñanza, la autoformación que fueron construyendo en ejercicio y cómo, aunque en un principio no se prepararon profesionalmente para ser profesores, al asumir la responsabilidad de educar a los niños surgió la necesidad de buscar formas de enseñar que respondieran a las particularidades individuales y colectivas de los estudiantes. En este marco, se cuenta la experiencia de dos docentes de escuelas de comunidades *kichwa*, quienes han incluido las características socio-culturales del entorno en sus estrategias educativas.

“¿Cómo se inició en la docencia?” fue la interrogante formulada a los docentes en ejercicio, esta les dibujó una sonrisa nostálgica, pues los invitó a recordar sus inicios en esta profesión. En los espacios de diálogo con estudiantes docentes del Centro de Apoyo de Sucumbíos, muchos docentes respondieron que ser docente no formaba parte de su plan de vida, sino que se iniciaron en este campo para aprovechar una oportunidad laboral temporal, hasta encontrar otra que les permitiera trabajar en lo que, hasta ese momento, creían era su vocación. A esta realidad, se suma la particularidad de los docentes que provienen de otra provincia; la gran mayoría, encontró muchas limitaciones para su trabajo educativo y no les fue fácil desprenderse de una vida realizada en otros contextos, por lo que al inicio veían a la enseñanza como una carrera a corto plazo. Sin embargo, al embarcarse en esta corriente de vivencias y saberes, y una vez superados los temores iniciales, descubrieron lo fascinante que puede llegar a ser la docencia, por lo

que ahora les resulta difícil verse desempeñando funciones en otro ámbito profesional.

Al acompañar a los docentes estudiantes en sus prácticas preprofesionales de profesionalización en Sucumbíos, se generaron espacios de conversación en los que se incluyeron sus colegas de la institución en la que trabajan actualmente. Uno de los temas de diálogo fue el primer día en el aula y el sinnúmero de temores y preguntas de un nuevo docente: “¿Qué hago en el aula?”, “¿Cómo me presento?”, “¿Cómo doy una clase?” o “¿Podré manejar el aula?”. Incluso quienes estudiaron pedagogía, a pesar de conocer teóricamente sobre corrientes, metodologías de enseñanza o estrategias didácticas, tenían estas inquietudes, pues, en esos momentos, parece insuficiente la preparación para trabajar con estudiantes de diversas características. La incertidumbre sobre cómo desenvolverse con los educandos y cómo corresponder sus expectativas son cuestiones muy relevantes en la mente del docente.

Como ya se mencionó, en esta región amazónica existen muchos maestros que han venido desde otras ciudades, para lo que han debido, en muchos casos, incluso alejarse de sus familias. También existen docentes de las comunidades indígenas, en el caso de estos maestros —llamados a ser profesores por los miembros de su comunidad, por ser líderes comunitarios o por haber tenido mayor preparación—, asumen el compromiso docente y de involucrar su identidad cultural en la enseñanza de contenidos, tarea que les resulta compleja por carecer de una formación académica pertinente. Unos y otros sentían una similar desorientación pedagógica al incursionar en la docencia, pero la voluntad de llegar a los pequeños, los motivaba a reinventar formas de enseñanza inclusivas y acordes con el contexto.

Consideremos el caso de Yolanda, una profesora de segundo año de educación básica, quien se cuestionaba cómo enseña a los niños de la comunidad *kichwa*. Se preguntaba por qué eran tímidos a la hora de participar, más aún, cuando estaban expresando de alguna manera su cultura. “Profe, dígame qué hacer”, me dijo, cuando acompañaba su práctica docente. Y es que tanto ella, como sus compañeros docentes

estudiantes esperaban que se les compartiera alguna fórmula secreta, a manera de recetario o lista de pasos, para tener una clase exitosa. Sin embargo, aprendieron, de manera conjunta, a identificar con qué actividades se logra la participación activa y la inclusión de todos los estudiantes.

En consecuencia, a partir de las expectativas encontradas, se consideró que los juegos tradicionales de los pueblos *kichwas* amazónicos sirven como medios de motivación para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para enseñar a leer, Yolanda usó la cerbatana, instrumento que consiste en una flecha hecha de pambil que se dispara soplando a través de un tallo hueco de la hoja de papaya. En la hora clase de lectura, Yolanda llevaba a sus estudiantes a la planta de papaya, ubicaba sílabas en las frutas verdes y los educandos, a medida que iban leyendo y tras identificar la sílaba que corresponde al sonido indicado por la profesora, debían disparar una flecha con la cerbatana. La práctica se acompañaba con cantos de la comunidad en su lengua. Esta actividad logró afianzar la confianza de los niños, al tiempo que fortaleció la identidad cultural, fomentó de la interculturalidad y el abrazo de la diversidad como fuente de riqueza cultural.

El rol de docente en una comunidad no se limita al aula. Luego de la jornada escolar, Yolanda visita a las familias de bajos recursos económicos, para conocer cómo están los niños, si disponen de alimentación o si requieren de su intervención para gestionar, ante los demás padres de familia, apoyo para estos hogares. Cuando estas familias tienen éxito con la pesca en el río Aguarico, aledaño a su caserío, en agradecimiento por la cercanía de la profesora, le retribuyen compartiendo algo de su pesca, lo que afianza el involucramiento de la docente con los niños en estados de vulnerabilidad. El convivir en la comunidad ha hecho repensar la inicial idea que Yolanda tenía sobre ser docente y la ha llevado a comprender que el acompañamiento va más allá de lo que se hace en el aula.

En otra escuela aledaña, la historia de timidez y poca participación se repetía en el aula de la profesora Beatriz, de cuarto año. Esta maestra, inspirada por la experiencia exitosa de Yolanda, usó

la *chasquina* como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Este juego se basa en el personaje del chasqui, mensajero del Imperio Inca. La idea es recrear esta actividad, con la variante de que no se envían mensajes, sino que se trasladan imágenes de frutos en una canasta o *ashanga*, de un chasqui a otro. La actividad se desarrolló en la cancha de la escuela, los niños llevaron su canasto tradicional e hicieron una competencia: debían pasar imágenes de frutos en sus *ashangas* y, al finalizar la competencia, debían crear escritos a partir de las imágenes y palabras recolectadas. Esta actividad permitió crear mayor confianza con la profesora.

Integrar el juego como recurso de enseñanza permitió en los educandos desarrollar procesos como imaginar, crear, seleccionar, construir y recrear, y fomentó el trabajo colaborativo, la convivencia saludable e inclusión de los estudiantes. El impacto no solo fue a nivel de aula, ya que los demás grados, al ver sus costumbres en este escenario de la escuela, se interesaron y se sumaron a vivir la experiencia. Esto llevó a que otros docentes tuvieran distintas conversaciones para rememorar actividades propias de su cultura. Resultó interesante ver que esta pequeña actividad dio lugar a otras similares que permitieron la inclusión de los demás grados y mayor convocatoria de los padres de familia de la institución.

Este relato sobre las vivencias de la experiencia docente nos permite considerar que es posible transformar la manera en la que se asume el rol del maestro y repensar las distintas respuestas pedagógicas que se pueden dar a las necesidades particulares de los contextos amazónicos. Estas experiencias han surgido desde el compromiso y frente a la necesidad de implementar procesos innovadores para llevar la interculturalidad al plano práctico e integrador de la educación, más cuando los niños depositan, en sus maestros, la confianza de ser guiados a una mejor calidad de vida.

El docente no se puede desprender de la confianza que ha sido depositada en él, siente como propia la responsabilidad de sacar adelante a su grado y, si al pasar algunos años de vivir esta experiencia, le preguntaran si quiere ser docente, su respuesta ya no supondrá

pensar en la profesión como una mera oportunidad laboral, sino que la asumirá como una vocación innata. Para concluir, ser docente de la Amazonía es un gran desafío debido a los distintos escenarios y dificultades que presenta cada institución, en este contexto atender la riqueza cultural y el compromiso de buscar la innovación y la democratización educativa llena de mucha satisfacción, pero también de mucha responsabilidad.

La profesión docente, una oportunidad para reinventarse

Ligia Gómez Chuquimarca

Este escrito tiene como objetivo reconocer la labor docente y la oportunidad que representa para reinventarse humana y profesionalmente. A pesar de las dificultades y las carestías con las que muchos profesores se han tenido que desenvolver, su sueño es el de todo un país que busca una educación de calidad y calidez. Con ese fin, les ha tocado aprender a ser empáticos no solo con sus estudiantes, sino también con sus colegas, para dialogar con ellos y encontrar una integración de saberes y valores igualitarios.

El maestro se enfrenta a la diversidad sociocultural y epistémica, por tanto, sus problemas personales deben manejarse de forma separada al área profesional. Aunque esto es todo un reto, puesto que implica ser capaces de manejar su inteligencia emocional, en el aula sus estudiantes esperan aprender, con motivación, de un modelo exitoso de vida: ellos consideran que su profesor será una inspiración y ejemplo en su vida profesional.

En la región amazónica del Ecuador, el sistema educativo público, ya sea en zonas rurales o en ciertos lugares urbanos, carece de servicios básicos como agua, luz, cobertura telefónica o transporte, esta es una situación que, a pesar de los años, no ha mejorado. También existen problemas en cuanto a la profesionalización de los maestros, especialmente de las mujeres, quienes durante mucho tiempo no contaron con la posibilidad de ejercer la docencia y, aunque ahora sí lo pueden

hacer, deben luchar constantemente por mantenerse en la profesión y mejorar su preparación, al igual que sus compañeros varones.

En este sentido, se puede tomar como referencia al programa de profesionalización de la UNAE y su accionar en el Centro de Apoyo de Lago Agrio, donde, actualmente, solo en Sucumbíos, doscientas setenta y cinco mujeres terminan su carrera docente, frente a ciento doce varones, este crecimiento marca el empoderamiento de las mujeres en la profesión. La actividad de enseñanza de la mujer no minimiza su accionar dentro de su núcleo familiar, sin embargo, no siempre cuenta con el apoyo de su pareja o de sus familiares. A pesar de estas dificultades, ha persistido para lograr su formación académica y profesional. Por tanto, es importante reconocer la labor docente en la Amazonía, desde las voces de sus actores y cómo el ser maestras implica, para muchas de ellas, un proceso de superación personal que emerge al interactuar en diferentes contextos vivenciales y lejos de sus casas.

Durante el *miski shimi*, que en *kichwa* significa 'lengua dulce', que también se denomina 'conversatorio de saberes' y ha sido propuesto por el Centro de Apoyo de Lago Agrio, las mujeres exponen su experiencia de haber afrontado situaciones de vulnerabilidad y al hacerlo se sensibiliza la parte humana afectada. Uno de los relatos más conmovedores al que he tenido acceso fue el de la maestra Celia, quien tiene cinco hijos a los que dejó bajo el cuidado a su mamá, mientras ella se trasladaba a vivir a una comunidad mucho más lejana. No los podía llevar, por su rol unidocente, la escasez de servicios básicos y, además, porque el ingreso era muy difícil, el transporte la dejaba solo hasta donde había carretera y luego debía caminar por el monte. Ahí, las personas eran muy amables, le compartían alimentos, incluso agua. Con su sueldo pagaba la alimentación y educación de sus hijos.

Poco a poco fue considerada para estar en instituciones más céntricas, por lo que tuvo la oportunidad de llevarse consigo a sus hijos más pequeños, dos de ellos estudiaban aún en el colegio. Sin embargo, su relación fue deteriorándose debido a su falta de tiempo. Esta maestra, con más de veinte años de servicio docente

y considerada un pilar clave para su institución por su experiencia, entre lágrimas, contó que ingresó a estudiar para aprender cómo ser más humana y convertirse en un mejor ejemplo para sus estudiantes, esos que la llenan de rosas, abrazos, cariño y que, en algunos casos, la llaman mamá. Lejos de casa, comentó que aprendió a ser madre, consejera, enfermera de muchas generaciones:

Es que no nací con la vocación de enseñar, escogí ser profesora por la oportunidad de mejorar mis condiciones de necesidades económicas y erradicar la violencia intrafamiliar que vivía. Entonces, me realicé como docente, porque en el camino fui formando un nuevo hogar lleno de esperanza para un mundo mejor. Si hoy me preguntaran qué quiero ser, respondería que maestra, pero no madre porque el rol del docente ocupa tiempo en preparación diaria y queda una deuda de tiempo y dedicación para los hijos. Además de ello, duele saber que quienes formaron a mis hijos no llegaron a sus corazones, como yo concilio los problemas que surgen en mi aula. Por lo tanto, el acompañamiento realizado en mi tarea de docente tutor en la formación de los docentes estudiantes, se vuelve más cercano, ya que implica un acercamiento a sus prácticas y parte de este proceso permite generar espacios de retroalimentación y sensibilización. (Andy, comunicación personal, 19 de mayo de 2018)

También tiene lugar el desarrollo de la inteligencia emocional de cada uno de ellos, ya que en este ejercicio académico y testimonial, su propia experiencia muestra que se incide de forma significativa en las diversas áreas de la vida personal y profesional, tal como lo mencionaron Cejudo y López (2017):

Algunas investigaciones evidencian la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase. (p. 30)

Durante este proceso, Celia aprendió que se puede cumplir un rol tanto dentro de la familia como en la escuela, mediante la autoconciencia emocional, es decir, al conocer los propios sentimientos y emociones, a través del autocontrol pudo meditar sobre lo que estaba bien o mal en su accionar y conseguir la motivación para enfocar sus metas, de manera organizada y para diferentes ámbitos. Cuando aprendió todo esto, pudo ser empática, es decir, mejorar la comunicación con sus semejantes.

Referencias bibliográficas

Cejudo, J. y López, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, 23(1), 29-36.

Río arriba, historias de superación

Judith Granda Solano
Ligia Gómez Chuquimarca

Este relato tiene como propósito presentar la superación personal de los maestros de las diferentes nacionalidades amazónicas del Ecuador, quienes rompen estereotipos y enseñan desde la interdisciplinariedad e interculturalidad, alimentados por el deseo de seguir adelante, quienes demuestran que, con perseverancia, es posible obtener los resultados deseados. Se basa en una investigación de la práctica docente efectuada en el marco del programa de profesionalización docente UNAE.

Cuando vives en la Amazonía, rodeada de grandes ríos que desembocan en torrentes oceánicos, te quedas admirada de la fuerza con la que sube el caudal río arriba, de su majestuosidad ante imponentes sendas verdes, del fuerte sonido que hacen las aves o el rugir de algunos animales que suelen llamar la atención. Este escenario es semejante a la disciplina que tienen algunos docentes, quienes, apasionados por aprender nuevas formas de enseñar, enfrentan las contracorrientes que encuentran a lo largo de su camino.

La profesora Mireya, docente de nacionalidad *siecopae*, vive y trabaja en su comunidad a orillas del río Aguarico, muy cerca de la reserva faunística Cuyabeno. La única vía de acceso es el río, lugar por el que cada día se traslada en bote, pasa de casa en casa y recoge a sus alumnos para llevarlos a su aula unidocente. En una visita de acompañamiento, en su domicilio iluminado con la luz de las velas, contó que siempre tuvo el anhelo de estudiar, por lo que años atrás se inscribió en un colegio a distancia. Cada quince días caminaba por siete horas,

sin zapatos, por la montaña, con su niño en la espalda para salir a Shushufindi y tomar un bus que la llevaba, por ocho horas más, hasta Tena, donde recibía sus clases, apoyada por la misión católica.

Mireya logró culminar el bachillerato y esperó la oportunidad de continuar el tercer nivel, hasta que pudo beneficiarse del programa de Profesionalización Docente de la UNAE. A pesar de su edad adulta, efectúa un recorrido similar, cada fin de semana, para llegar hasta las instalaciones del Centro de Apoyo de Lago Agrio y, de ese modo, acceder a internet. Debió pedir asesoría y aprender desde cero a usar el computador para cumplir con sus tareas. Llegaba con su vestimenta autóctona, traía su tradicional galleta de yuca: el casabe que compartía con sus compañeros y con los docentes que la apoyaban durante su estadía académica de los fines de semana.

Su vida es un claro ejemplo de superación, ya que no solo debió sortear las dificultades de interpretación de su lengua materna, no domina por completo el español, sino que debió aprender a usar las tecnologías, recorrer un largo camino para llegar a las clases de profesionalización y regresar a tiempo a su comunidad para continuar con su rol de líder comunitaria, docente y madre; debió hacer todo esto pese a las dificultades económicas que pasaba, ya que es viuda y por ello la única proveedora de ingresos económicos para su familia. De igual forma, debió afrontar el costo de movilización fluvial, cuyo valor es bastante elevado.

Sin embargo, estas dificultades no minimizaron su deseo de superación profesional. Fue muy responsable en su rol como estudiante, llegaba con ansias de desaprender lo obsoleto y aprender nuevas formas de enseñar a sus estudiantes, articulaba sus saberes con los conocimientos curriculares y siempre se preocupada por no interferir en la identidad cultural de sus estudiantes, por el contrario deseaba construir experiencias educativas para ser un referente de integración del contexto comunitario en las aulas escolares. En su fase de formación académica, fue embajadora de su cultura y, apoyada por su compañero Agustín, de nacionalidad *shuar* y que vive una realidad similar de territorio y de conocimiento tecnológico, se convirtió

en la precursora de un ambiente de integración educativa, libre de diferencias culturales y sociales que se creó en las aulas de profesionalización y que, de la misma manera, llegó a cada una de las escuelas.

Otro ejemplo de superación es la historia del profesor Jorge, de nacionalidad *kichwa*, quien, a pesar de su edad adulta, tiene el reto de reinventar la enseñanza, actualizarse en tecnologías, lograr la participación e interés de sus niños —que se caracterizan por la timidez—, lograr el acompañamiento de los padres de familia y culminar sus estudios académicos. Así mismo, debía también lidiar con inesperadas crisis de epilepsia que lo dejaban en un estado agotado y con desaliento. Sin embargo, esto no logró detener sus ganas de superación profesional: era frecuente su presencia en el Centro de Apoyo, donde buscaba ayuda para usar el computador y la biblioteca virtual en la que investigaba nuevas corrientes pedagógicas que le permitiesen mejorar su práctica docente, desde las particularidades de su territorio comunitario.

Su rol en la comunidad no era solo la docencia, sino también fortalecer el trabajo colectivo característico de su nacionalidad, por lo que buscó la manera de integrar sus prácticas culturales con el aprendizaje de los estudiantes. En una minga de limpieza del área escolar, aprovechó la asistencia de los padres para hacer una actividad recreativa, en la que, a partir de la *chasquina*, equipos de padres y niños trasladaron imágenes de animales y frutos que sirvieron como base para la creación oral de textos. Aprovechando la asistencia, rememoró las anécdotas de creación de la comunidad que pertenece al pueblo *kichwa* amazónico, de los líderes comunitarios, de sus costumbres y tradiciones, convirtió la actividad en una reunión de gran riqueza cultural, de motivación para los jóvenes y niños, y de rescate de algunas prácticas, creencias y festividades que se estaban olvidando. De esta manera, poco a poco, se propició una valoración mayor de la comunidad hacia la escuela, pues se la reconoció como un espacio donde se fortalecerían saberes culturales y donde los padres de familia debían involucrarse activamente para conseguir este objetivo. A partir de esta actividad, se mejoró la comunicación con

los representantes, lo que favoreció su compromiso de acompañar a sus hijos. De la misma manera, estos últimos trabajaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor confianza para expresarse al sentirse respaldados en su identidad cultural y con ello empezaron a apropiarse de la construcción de sus aprendizajes.

Estas experiencias y casos de vida representan las dificultades que atraviesan los docentes de otras nacionalidades del país, como los *cofanés*, *shuaras*, entre otras, así como de docentes que no viven en la comunidad donde está su escuela. No se puede dejar de mencionar a las profesoras que tienen cargas emocionales muy fuertes, como aquellas que reciben maltrato de sus esposos, quienes las han puesto en situaciones de elegir entre ellos o sus sueños.

No, no me quiero casar

Cristina Villacís Espín

Actualmente el matrimonio infantil es un tema muy polémico, sin embargo, hasta hace unos años era una triste realidad que se presentaba con las estudiantes de nuestras aulas. Quiero contar esta historia, no con la intención de cuestionar las costumbres y tradiciones de nuestros pueblos, sino como una invitación a reflexionar desde una mirada educativa que asuma un rol docente mucho más humano, enfocado en lograr una verdadera formación integral de nuestros niños y adolescentes que esté consciente de que, para ello, se debe trabajar en procesos formativos con padres de familia y la comunidad educativa.

Hace aproximadamente veintisiete años empecé a laborar como docente en un colegio fiscomisional femenino, ubicado en el sector urbano de la región amazónica. Fue muy difícil, por una parte, alejarme de mi familia y, por otra, adaptarme a un grupo social muy diferente al que me rodeaba desde niña y que, por cierto, hoy en día es al que con orgullo pertenezco, pues se convirtió en mi hogar, en mi tierra. En aquel tiempo, la mayoría de instituciones educativas de la provincia de Napo eran fiscomisionales, pero no por ser una combinación entre lo fiscal y lo particular, como ocurre en otros sectores del país, sino por funcionar con una alianza entre el Ministerio de Educación del Ecuador, quienes asumían el pago a los maestros, y la Misión Josefina, que era la encargada de administrar la institución y de proporcionar la infraestructura. La educación era gratuita y se enmarcaba en el catolicismo. Aún siendo una institución relativamente pequeña, contaba con bachilleratos en Ciencias y bachillerato Técnico.

Esta historia ocurrió el último día de labores del año lectivo. Había un ambiente muy diferente al de otros días, porque ese día culminaba el año. Todos los docentes tenían un semblante muy alegre, pues, al fin, después de tanto trabajo, de tantas dificultades en el tema laboral, podrían disfrutar de las tan anheladas vacaciones. El patio del centro educativo ha sido testigo de la entrada y salida de mucha gente. Se escuchan voces, risas, una libertad de hacer y decir cosas, porque ya no había clases. Los chicos y maestros estaban en otro asunto.

Lo común era ver cómo todos entraban programados a mirar las publicaciones de las notas finales que estaban colocadas en la cartelera principal. En pocas horas se vio una infinidad de reacciones ante lo que representa esa papelera que, por todo el año, contenía información a la que se le daba poca importancia. Sin embargo, aquel día era diferente: aquellos números, asignados a cada estudiante, eran de crucial importancia en el destino de sus vidas.

Unos se ponían alegres, otros tristes; unos gritaban de emoción, otros lloraban; unos se quedaban a compartir con los demás esos últimos momentos antes de irse, otros se iban pronto, sin querer saber más hasta el inicio del próximo ciclo escolar. De pronto, frente a todas esas reacciones, surgió una que no se esperaba. Una muchachita de quince años corría como un animalito herido por todo el patio. Lloraba. Gritaba. Entre el asombro de todos se escuchaba: “¡No! ¡No me quiero casar!”. Lo repetía una y otra vez, como si esperara que alguien la liberara de una sentencia que era parecida a la de la muerte.

Pasamos mucho tiempo procurando que se tranquilizara, pero, sobre todo, tratando de entender lo que estaba sucediendo. No se encontraba relación entre unos resultados que indican que reprobó su año escolar y el temor, la angustia y la desesperación que mostraba al repetirlo y repetirse a sí misma: “No, no me quiero casar”.

La muchacha pertenecía a una comunidad *kiwcha* ubicada a unos quince minutos de Archidona, con unos doscientos integrantes, aproximadamente, todos ellos muy católicos. Su padre era el líder de la comunidad y, aunque muy católico, estaba muy relacionado con la Iglesia y sus representantes, y se encargaba de preparar a los niños

y jóvenes para que recibieran sus sacramentos, no había dejado de lado sus costumbres y tradiciones. ¿Se preguntarán qué tiene que ver esto?, pues mucho.

Tiempo atrás un anciano de la comunidad que se había quedado viudo decidió solicitar a la muchacha en matrimonio. Lo hizo cumpliendo con lo que las costumbres de la comunidad establecían. Sin embargo, frente a la resistencia de ella, su papá le propuso un trato: si aprueba el año lectivo no tendría que casarse, pero si no lo hacía, la entregaría al anciano, para que la convierta en su esposa. Escuchar aquello me parecía tan increíble. La miraba con tanto asombro, con tanta indignación por lo que relataba. Sin embargo, lo más extraño y sorprendente fue la reacción de los otros maestros —todos mestizos y, en su mayor parte, serranos que llegaron la provincia de Napo en busca de trabajo—, a ellos les parecía algo muy normal. Es más, me decían que no interviniera, que no me convenía inmiscuirme en un problema que no era mío, pero, sobre todo, que estaría interfiriendo en las costumbres de una comunidad *kiwcha*, lo que podría resultar muy peligroso para mí.

Antes de contarles el resto de la historia, quiero hacer un paréntesis y hablar de todo lo que considero que se debe hacer como docente y que no hice. Claro, los demás tampoco lo hicieron, pero alguien debía.

Cada ciclo escolar trabajamos con uno o varios grupos de estudiantes y nos ocupamos de cumplir con el currículo. Nos preocupa tanto que los chicos desarrollen las destrezas propuestas y, en muchos de los casos, ni siquiera eso, seguimos insistiendo en el dominio de contenidos, muy convencidos de que lo demás solamente les corresponde a los padres de familia. Sin embargo, ¿dónde queda la parte humana? Pasamos un ciclo escolar con ellos, pero ¿hasta dónde llegamos a conocerlos?, ¿qué sabemos de ellos? Lo que más me estrujaba las entrañas, como un dolor cargado de reproche de conciencia, era cuestionarme: ¿qué hice yo, como maestra de una de las asignaturas que reprobó, para ayudarla a superar sus dificultades de aprendizaje?, ¿dónde se quedaron mis competencias

docentes?, ¿por qué no pude darme cuenta de lo que aquella muchacha estaba viviendo?

Sin ir a los extremos, como en este caso, eso sucede cada ciclo escolar. Los jóvenes que no aprueban una o varias asignaturas viven realidades muy duras. Hay algo ahí, en sus mentes, en sus corazones, que no les permite vivir con emoción, con alegría, de tal forma que puedas aprender, a su manera, pero que lo hagan para que puedan aprobar el ciclo escolar que están cursando.

De regreso a la historia, esa noche tomé una decisión riesgosa. Me llevé a la muchacha a la ciudad de Ambato. Fue el viaje más largo de mi vida, tenía la incertidumbre de que, en cualquier momento, la policía nos detendría y, obviamente, yo debería responder por el secuestro de una menor de edad. Repensado esta experiencia, no podría decir que fue la mejor forma ni la más diplomática como educadora, tampoco fue un ejemplo a seguir, no; pero, en ese momento, mi mente y corazón me dijeron que fue la opción más humana. La demanda que se les plantea a los maestros, en muchas ocasiones, es elegir entre la vida, dignidad y protección de sus estudiantes o los hábitos y costumbres culturales de sus hogares, los que, en algunos casos, contradicen el sentido del derecho y respeto al ser humano. Y es que en el quehacer educativo, ciertas realidades nos desafían e interpelan, las vemos, oímos, sentimos, pero ¿basta con eso? Como diría Ignacio Ellacuría, a veces no solo debemos ver y juzgar, sino actuar: “dejarse cargar por la realidad”.

Al parecer, su padre no puso la denuncia —gracias a Diosito—. Al poco tiempo, nos enteramos de que habría otra oportunidad de hacer exámenes para quienes reprobaron hasta en dos asignaturas, entonces nos pusimos manos a la obra. Trabajamos durante las vacaciones para que ella pudiera rendir sus exámenes. Terminadas las vacaciones, regresamos. Ella dio sus exámenes, aprobó el año y la dejé nuevamente en su casa.

Por motivos de trabajo, salí de ahí y pasó mucho tiempo antes de que la volviera a ver. La encontré después de varios años. Me comentó que se había casado con un joven de su edad, a quien ella escogió y de

quien estaba enamorada. Él era maestro y juntos tenían cinco hijos. Cuando nació su primer hijo me buscó para que fuera su madrina, pero, como no me encontró, le puso mi nombre.

Permanentemente tengo conflictos internos a la hora de pensar sobre las costumbres de los pueblos, especialmente cuando estos se anteponen a la vida y derechos de los niños y jóvenes. Con el pasar del tiempo y gracias a la convivencia con un pueblo mayoritariamente indígena, *kichwa*, he vivido de cerca los conflictos de niños, adolescentes y de los mismos padres de familia que no quieren que sus hijos estudien en instituciones rurales o bilingües, ya que consideran que deben “ser alguien en la vida”, lo que implica dejar de lado su lengua materna, sus costumbres culturales, en fin, muchas cosas propias de su comunidad.

Son casi tres décadas desde que llegué a este rincón amazónico, tres décadas de vivir y conocer todas aquellas situaciones que generan conflictos en las diferentes familias de nuestra comunidad educativa, en la que, como maestra, me he sentido, de alguna manera, involucrada y obligada a intervenir. He llegado a la conclusión de que hay muchos saberes y costumbres que no deben perderse, que no se deben dejar morir en la memoria de los ancianos, que se deben rescatar y dar continuidad; sin embargo, hay otras costumbres que deben ser repensadas y reconsideradas, sin alejarse de los derechos de cada uno de los integrantes de una comunidad, situaciones en las que las leyes internas de una comunidad no pueden pasar sobre los derechos humanos.

Valoro mucho los saberes y tradiciones de los pueblos y nacionalidades de mi país, pero también siento que los procesos educativos nos permiten cambiar algunas costumbres y hacer que prevalezcan los derechos de los niños y adolescentes, de hombres y mujeres, del ser humano como tal. En definitiva, un maestro debe mirar a la persona que hay en cada uno de sus alumnos; si no lo hace, aún le falta mucho para ser maestro.

Diálogo intercultural con docentes

Ángel Manzo Montesdeoca

La demanda laboral me trasladó a la Amazonía ecuatoriana, específicamente a la ciudad de Tena, tierra de canela y guayusa. Ahora mis estudiantes no son los egresados del bachillerato, sino profesores de distintas escuelas y colegios que acceden al programa de profesionalización de la UNAE, para obtener el grado de tercer nivel, su licenciatura. Mi ubicación geográfica cambió, de una ciudad bulliciosa y con amplio movimiento, como Guayaquil, me trasladé a una pequeña y apacible, donde me despiertan los sonidos de las aves y las verdes montañas nubladas con lluvias imponentes. Mi dieta, distancias, ritmos y algunos hábitos cambiaron. Los efectos de estar en un nuevo contexto se hicieron evidentes.

Llegó el momento del encuentro con mis nuevos estudiantes. Siempre he considerado que el ejercicio de la educación implica una dinámica de poder ineludible y que depende de cómo se usa. La figura de un profesor siempre representa autoridad, pero ¿qué sucede cuando los estudiantes también son profesores, es decir, cuando sufren del mismo delirio de autoridad? Al entrar al aula, no se comienza de cero, siempre se parte de una relación de desigualdad que es clave entender y manejar, para construir un verdadero encuentro intercultural. Es aquí donde la interculturalidad acontece como diálogo, en este caso, uno entre un profesor mestizo y estudiantes nativos y lo que esta convergencia implica. Este es el hilo conductor de las siguientes líneas.

Los aportes generados por la interculturalidad permiten disponer de perspectivas críticas y desarrollar recursos psicológicos para entender la propia práctica educativa y las relaciones

de poder presentes en la dinámica profesor-estudiante. Y es que la educación requiere de una buena relación para fluir, porque toda educación es, ante todo, un encuentro, una apertura, un acto de amor. Un docente, por más capacidad y dominio que disponga de su cátedra, si es antipático, imponente, intolerante y no sabe conectar con su clase, producirá un bloqueo que podría afectar el aprendizaje. Es innegable que el aprendizaje fluye mejor, a través del encanto, simpatía y cordialidad.

La palabra interculturalidad indica una relación entre sujetos y fuerzas, una consideración de las relaciones y las interacciones de personas o identidades (Preiswerk, 2011). Invita a asumir que grupos, personas, instituciones, sociedades y culturas interactúan, se influyen mutuamente en formas desiguales. La interculturalidad es una manera de relacionarse, ver a los otros y de autointerpretarse tomando en cuenta la visión que el otro aporta al sujeto. En este sentido, lo intercultural va más allá de la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Se trata de una actitud y una opción de vida “una filosofía si se quiere, una forma de vivir, o, mejor dicho, de convivir” (Sánchez, 2010, p. 15).

En su definición más sencilla, interculturalidad es un intercambio cultural, no únicamente una convivencia de diversidad, sino la plena interacción en igualdad y mutuo enriquecimiento entre sí y los demás. Es aquí cuando la interculturalidad se asume como una apuesta de revisión crítica de toda la sociedad, para que en el dinamismo de los encuentros se propicie el diálogo de los saberes y las personas puedan interactuar y nutrirse de las otras culturas, superando los prejuicios del paradigma colonial que impera en toda la mentalidad y los imaginarios (Kowii, 2011).

Walsh (2009) distinguió tres tipos de interculturalidad: la interculturalidad relacional que enfatiza el contacto entre personas, prácticas y géneros distintos, sin ninguna mención al hecho del conflicto intercultural; la interculturalidad funcional promueve el diálogo y la tolerancia sin preguntar las causas de la asimetría social y cultural, sin cuestionar el *status quo*; y la interculturalidad crítica y de carácter descolonial es la que parte del problema estructural-colonial-racial que

apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas de estar, ser, pensar, razonar, conocer, sentir, mirar y vivir.

Para Guerrero (2011), “no puede existir interculturalidad real, sino en un plano horizontal, ya que nos relacionamos con quienes nos consideramos iguales, en condición de equidad” (p. 43). En este ámbito, la intercultural propone un claro sentido político-social contrahegemónico y descolonizador, de ahí que se interprete como una tarea política (Restrepo, 2012). Es decir, la interculturalidad se asume por opciones de rupturas, renunciadas y compromisos. Lo intercultural, visto como diálogo, resulta un lugar epistemológico de profundas oportunidades para el aprendizaje y la revisión crítica. De acuerdo con Fernet (2004), la interculturalidad se constituye en el espacio:

donde no solamente se intercambian maneras de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos... O sea que pensar, como repensar, no es solamente recontextualizar, rever los conceptos que hemos adquirido, sino también reformularlos y ver cuándo un concepto se convierte en un prejuicio o en un impedimento para ver. Eso es lo que puede promover el espacio intercultural; este espacio nos da otras luces y nos ayuda así a darles nuevas perspectivas a nuestras visiones e ideas. (p. 34)

Esto interpela al docente a asumir una apertura hacia los otros, no desde un posicionamiento de poder y autoridad, sino desde la acogida y el aporte que los otros pueden darle. Ya Freire lo decía en su *Pedagogía de la esperanza* (1992), “todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por ello todos nos educamos entre sí” (p. 68).

Con esta predisposición me entregué al encuentro con mis nuevos estudiantes, los *profes*, como les decimos. Todo encuentro intercultural requiere tiempo y cuidado. Una de las primeras cosas que hice al iniciar las clases, fue aclarar mi propio mundo cultural y tomar conciencia de que sus formas podrían ser un obstáculo para

mis estudiantes. Indiqué de dónde vengo, cómo mi cultura me ha moldeado y que soy fruto de ella, por lo que, en algún momento, algo en mi interacción podría mal interpretarse en otras culturas. También pedí que, por favor, me ayudaran a entender términos y prácticas que eran desconocidas para mí.

Se ha dicho que el mestizaje es un *collage* de identidades, un híbrido si se quiere, por eso considero que la interculturalidad es vital para la interrelación del mundo mestizo, más que para el mundo indígena, ya que somos nosotros —como grupo cultural mayoritario— los que tenemos que aprender a relacionarnos, no desde una ubicación privilegiada, por ser mayoría, sino en igualdad. Generar un diálogo con personas nativas requiere una autoconsciencia y disposición para interactuar con mundos distintos.

Así me presenté como un “mono en la selva”, cruzado con pescado —identidad de la costa de mi padre—, que come cuy —identidad cuencana de mi madre—, que busca interactuar con la intención de generar espacios de aprendizaje en un contexto amazónico diverso, que quiere comprender al propio mundo indígena y que piensa en los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe como un abanico de diversidad.

No todo en la educación pasa por contenidos ni por un buen proyecto educativo, el quehacer pedagógico del docente en territorio es determinante para crear ambientes propicios que permitan el flujo de un aprendizaje enriquecedor. En el caso del proyecto de profesionalización, su propuesta no fue que los estudiantes salgan de su territorio, sino que la universidad, por medio de sus docentes, se acerque, ingrese e interactúe en el territorio del estudiante. De esta manera, el alumno aprende en su propio contexto y es el docente quien tiene que, a partir del ambiente del educando, crear espacios y ambientes afectivos para el aprendizaje.

Existen diversos cruces de miradas que deben tejerse en alteridad. El profesor y los estudiantes no son iguales en un sentido, si lo fueran no se requeriría de docentes. Los estudiantes esperan algo de un profesor y él espera algo de los alumnos, pero cuando nos quitamos

el ropaje de los roles y funciones, nos quedamos como seres humanos en igualdad que tienen su propia cultura, sus identidades, saberes, ignorancias y conflictos. Entonces, hay que generar un entorno donde se entiendan los roles y las funciones, a partir de un encuentro humano, para que la interculturalidad contribuya a interrelacionarnos, de ese modo, se puede dar lugar a una experiencia educativa agradable e inspiradora.

Es necesario que, como docentes, aprendamos a corazonar la educación. El término *corazonar* surgió como alternativa ante la visión hegemónica de la dominación de la razón; no obstante, la afectividad siempre ha estado presente en los procesos de las luchas y transformaciones sociales de los pueblos, de ahí la apuesta y la invención del término como una manera de sentir la vida y asumirla como “respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón, seres humanos entre sí y a éstos de la naturaleza y el cosmos” (Kowii, 2011, p. 47).

Corazonar es devolver al conocimiento el sentimiento negado por la razón instrumental y la objetividad absolutista, está centrado en una visión intercultural de los saberes, una ecología de saberes, en palabras De Souza Santos (2012). Como afirma Morin, se busca devolver a la ciencia su consciencia o, como plantearon Maturana y Pörksen (2004), una biología del amor donde este “es una característica de la convivencia humana. Nos abre la posibilidad de reflexión y se funda en una forma de percepción que permite visualizar al otro en su legitimidad” (p. 38).

Es oportuno recordar que la propuesta de corazonar viene de los aportes de la sabiduría milenaria de los pueblos de Abya Yala, como indicó Guerrero (2018), en su libro, *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*:

Somos pueblos del maíz, con una ancestral raíz, desde muy atrás del tiempo, habitamos Abya Yala, donde canta el viento poemas al agua. Nosotros fuimos culturas, que hablamos con las estrellas, tejimos el

arco iris, moldeamos poemas de arcilla, y que, en nuestros templos, cantaran las piedras. Nuestra cosmoexistencia buscó la sabiduría, y el sentido espiritual, que habita en toda la vida. Porque todos somos hebras, de este gran tapiz sagrado, todos somos microcosmos, que la Gran Madre ha creado... Desde la fuerza sagrada, de su espiritualidad, Abya Yala abre senderos, para que la humanidad, transite el Sumak Kawsay, y pueda su dolor curar, y con amor y ternura, podamos corazonar. (p. 53)

Además, explica que “el corazonar se sustenta en la dimensión simbólica y la fuerza espiritual de la Chakana del mundo andino, considerada puente, ordenador cósmico y uno de los referentes sagrados más importantes de la espiritualidad de los Andes” (p. 20).

Corazonar, en el encuentro con los otros, es inspirarnos en dimensiones más amplias que las establecidas por los roles y funciones sociales; es disponernos a interiorizar ámbitos de la sensibilidad humana, para crear otras maneras de interrelacionamiento no a partir de un discurso o los convencionalismos, sino desde una experiencia real y auténtica, desde quienes somos en el encuentro humano. La educación de hoy demanda la superación de las jerarquías que dividen y violentan. Urge un relacionamiento genuino, donde rindamos las armas de nuestros posicionamientos de superioridad de cualquier índole y un uso sabio del poder para acudir a una verdadera común-uniión educativa entre docentes y estudiantes.

La interculturalidad con sus valores y propuesta propicia el diálogo entre un profesor mestizo y estudiantes nativos, lo que implica un corazonar abierto a la acogida, al abrazo, a la empatía, al respeto, a la diversidad que existe y somos, al entorno y a los mundos que se encuentran. A partir de ello, la territorialidad no es un espacio conflictivo a partir de las historias y las injusticias, sino una plausible oportunidad de mediación humana y reivindicaciones, a partir de la educación.

Referencias bibliográficas

- Fornet, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Trotta.
- Guerrero, P. (2018). *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Abya-Yala.
- Kowii, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Corporación Editora Nacional.
- Maturana H. y Pörksen B. (2004): *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Jcsaeeditor.
- Panikkar, R. (2009). *La puerta estrecha del conocimiento*. Herder.
- Preiswerk, M. (2011). *Contrato intercultural-Crisis y refundación de la educación teológica*. CLAI-Sinodal.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia siglo veintiuno*.
- Sánchez, J. (2010). *Interculturalidad para los docentes de la educación hispana en Ecuador*. CEIL.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*. Vol. XIX, Núm. 48, (mayo-agosto), pp. 25-35.

La hueca de lo invisible

Luis Añazco Robles

Cuando hablamos de felicidad, en nuestros pensamientos se suman las ideas de regocijo, satisfacción plena, amor, entre otras, muchos más. Así también, su contraparte, el dolor puede estar asociado al descontrol, la pena, la tristeza, etc. Esta historia desea visibilizar las etapas de vida por las que transitamos cotidianamente los seres humanos, desde una perspectiva tanto individual como grupal. Por esta razón recurrimos a la narración de *La hueca de lo invisible*, como un texto identitario y cercano a la cultura y al territorio. Lo invisible también se hace presente en las relaciones interculturales, porque, aunque no se ve y no es tangible a los sentidos, se siente, se percibe y se vive en cada relación, actividad, saber y conocimiento de los pueblos, en las emociones de cada persona. Por ello, es necesario y urge volver hacia lo invisible del ser humano, que también forma parte de su integralidad, así como a su constitución biológica, psíquica, social, cultural y hasta espiritual, todo este bagaje hace del ser humano la totalidad del *ser*, incluido lo invisible.

Por esta y muchas razones, les invitamos a abrir su mente para conocer esta historia. Había una vez, ¡qué va! Mentira. Existe y existirá, como en cualquier comunidad y sociedad, el descontento y la ingratitud por parte de sus habitantes. Así como sucedió algún tiempo atrás en *La hueca de lo invisible*, una comunidad remota donde sus pobladores tuvieron una experiencia bastante existencial y solo su cercanía y el situarse en la posición del otro logró que la normalidad volviera a habitar en su ambiente. Aquí la historia:

Sebastián es el chamán de la comunidad. Cierta día, decidió desaparecer de la comunidad y se llevó consigo la tristeza de su comunidad. Los habitantes vivieron alegres durante el primer día; hubo fiesta, regocijo y algarabía, como si el tiempo se hubiese detenido, todo parecía una celebración. Al día siguiente, los miembros de la aldea despertaron nuevamente llenos de júbilo, continuaron alegres, sonrientes y joviales. En ese segundo día, también hubo festejo y gozo. Así mismo, transcurrieron los cuatro días subsiguientes.

El quinto día, uno de los miembros de la aldea murió con una inexplicable y repentina enfermedad. Era una mujer mayor, abuela de muchos de los habitantes de la comunidad. Los habitantes de la aldea, al no poseer la emoción de la tristeza, en vez de llorar, sumirse en el dolor y guardar luto, organizaron un festejo más, como si la partida del ser querido que acababa de irse fuese un signo de alegría y de algarabía. Se prepararon platillos exquisitos y potajes de festividad. La muerte de la abuela trajo consigo momentos de embriaguez y comilonas por horas. Se escucharon por varias ocasiones muchos: “¡Viva la fiesta!”

El día seis, en horas de la mañana, el chamán Sebastián decidió devolver la tristeza a los miembros de la comunidad. Todos, desubicados y atónitos, no lograban explicarse cómo se habían suscitado tales acontecimientos. Hicieron memoria, ya que habían enterrado a la abuela de la comunidad, y reconocieron que el ciclo de la vida estaba compuesto de aquellos momentos: episodios tristes y alegres, y que las emociones fluyen dependiendo de las circunstancias, contextos y situaciones que atraviesa un individuo o un grupo en particular. Tal era el caso de los miembros de la comunidad de La hueca de lo invisible.

Reconocieron que el ponerse en la situación del otro, el colocarse en los zapatos del hermano, como si fuese la presencia propia, era cuestión de empatía, sobre todo, en las situaciones en las que se necesita acompañamiento de un otro asertivo, en particular, cuando se sentían acongojados, tristes y distantes, aquello también era parte de la existencia humana. Las alegrías y triunfos son fáciles de compartir,

pero las emociones que traen consigo, angustia y dolor, no siempre son sencillas de expresar y comunicar.

Es por eso que, comprometidos con la empatía, todos los habitantes de la aldea renacieron en sabiduría y conocimientos, como si lo suscitado fuese un tiempo de aprendizaje agreste y de difícil entendimiento, pero con un valor significativo y no sencillo de interpretar y verbalizar

El séptimo día, todos los miembros de la comunidad empezaron a reunirse como era de costumbre. En horas de la noche, mientras realizaban laboras comunitarias a manera de minga —espacios servían para contar anécdotas y experiencias que se hayan suscitado durante la jornada del día—, empezaron a reflexionar sobre lo sucedido en los días anteriores. Algunos hablaban de experiencias sin sentido, otros de enseñanzas y aprendizajes, parecía que otros habían perdido la memoria de los días pasados, sin embargo, en lo que todos coincidían era que, entonces, el tiempo se hizo muy corto y que lo pasajero produjo una alegría no llenaba la expectativa de la existencia de los habitantes de la comunidad.

El día ocho, sucedió algo increíble: nació una niña que ocasionó alegría a los miembros de la comunidad, pues habían esperado mucho tiempo para que una nueva integrante llegase a obsequiarles gozo, por tal razón, la niña fue llamada Felicidad. Todos concordaban que ella traía consigo épocas de abundancia y aprendizajes. Sin embargo, el día nueve, el espíritu de la abuela se hizo presente en la La hueca de lo invisible e hizo hincapié manifestó lo siguiente:

—La felicidad de los miembros de la comunidad no se encuentra, simplemente, en los momentos de alegría y regocijo. La felicidad, muchas de las veces, trae consigo hechos dolorosos y tristes. Las personas están constituidas de vida misma y esta contiene gozos y aflicciones, pero ahí también hay Felicidad.

En unísono los habitantes de la comunidad se pronunciaron:

—Lo que debemos potenciar y enriquecer es la cercanía y fraternidad entre todos los miembros. Como la familia que somos, sabemos que, en los momentos duros, estamos para colocar el

hombro y soportar a quien lo necesite; en los tiempos felices, también necesitamos encontrarnos para festejar y celebrar.

Desde ese noveno día, la felicidad habita entre cada uno de los miembros de la comunidad y su renacimiento es visible en cada momento, como si, con la llegada de *Felicidad* a la comunidad, hubiera reencarnado La hueca de lo invisible.

La Amazonía: de la crisis a las oportunidades y promesas de futuro

Gladys Portilla Faicán

¿Qué oportunidades tiene la educación en la Amazonía? Procuraré una respuesta desde el cariño a este territorio y el amor a la educación. Tuve el privilegio de compartir vivencias de formación de maestros con compañeros docentes de este territorio. A partir de estas y a modo de un breve ensayo histórico, relataré hechos y situaciones de gran valor educativo, desde mi perspectiva y mis afectos por la Amazonía ecuatoriana. Mis experiencias y perspectivas me llevan a plantear la necesidad y posibilidad de configurar un pensamiento educativo desde esta región, considerando algunas oportunidades y potencialidades de su riqueza cultural y natural. Mis vivencias con los compañeros docentes del Oriente me llevan a afirmar que: la formación de profesores, desde el territorio y con una perspectiva nacional, regional y global, es la clave para una educación intercultural y, por ello, inclusiva para todas las personas¹.

1. *Nota editorial:* en la versión original de este artículo, la autora usa la declinación en x para evitar el binarismo y señala: “La RAE, en mucho, responde a perspectivas de género binarias que no se corresponden con los presupuestos éticos y antropológicos de una educación para todos, como un derecho humano; es decir, para todos, todas y quienes no encajan en el estándar binario: hombre o mujer”. En el proceso de edición de este libro, se ha optado por eliminar los términos declinados con x, para facilitar la lectura y, en su lugar, se han utilizado palabras sin indicación de género.

Varios años atrás, al recorrer los carreteros de la Amazonía, pude ver en algunos pueblos estatuas de personajes de Disney (no hay afán de reprobación de este cine) y eso me hizo pensar cuánta falta hace desarrollar una literatura y demás artes propias de la región. No se trata de promover un chauvinismo criollo, sino de aprovechar las oportunidades de la riqueza cultural amazónica, de sus paisajes fascinantes y pueblos tan diversos.

Me preguntaba, si acaso una literatura propia del Oriente es posible. ¿Es utópico imaginar cines, teatros, patios de escuelas, eventos académicos, fiestas de barrio, en los que se disfrute de vivencias literarias y otras expresiones artísticas propias del mundo amazónico? Cuando vi el monumento al rol de las mujeres indígenas en el malecón del Puyo, pensé que es posible gestar una cultura específica. En ese entonces, no imaginaba que tendría la oportunidad de participar en uno de los procesos de formación de docentes en el territorio más significativos y en el que mis anhelos de años atrás se matizaran en muchas posibilidades.

A partir de esta anécdota, quiero poner en cuestión el abandono a la educación sufrido por los pueblos amazónicos y las consecuentes pérdidas ocasionadas en lo sociocultural, con todas las aristas que esta problemática puede tener. Amo ser docente y veo la vida desde el prisma de la educación, por eso creo que soñar con otros mundos polifónicos, multicolores, equitativos y justos es una cuestión de pensar lo educativo desde claves socioculturales e históricas.

El desamparo y marginación que han vivido los pueblos amazónicos a lo largo de la historia degeneró en una crisis educativa que se manifiesta en las injustas e irreparables desventajas para el acceso a la educación superior. Entre las cuestiones estructurales de este problema, está la deficiente formación de maestros. En 2015 se estableció en la Ley Orgánica Educación Intercultural (LOEI) que dictaba que los docentes que no tuvieran título de tercer nivel debían obtenerlo hasta diciembre de 2020 para seguir ejerciendo la profesión (Asamblea Nacional, 2015). Según el estudio de pertinencia de las carreras de profesionalización —Educación Básica y Educación

Intercultural Bilingüe, modalidad a distancia—, 21 041 docentes no tenían título de tercer nivel y necesitaban la profesionalización (Coordinación Pedagógica de la UNAE, 2017). De los 15 599 docentes de la Amazonía, 6709 no tenían título profesional (Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, 2017) y, de estos, 4335 tenían entre 30 y 55 años y, al menos, 5 años de experiencia docente. Este rango de edad y años de experiencia fueron los principales criterios de selección para las primeras matrículas en las carreras de la UNAE. Esta fue la población que demandó programas de profesionalización docente en la Amazonía.

Este déficit en la formación docente se refleja en los resultados de evaluaciones nacionales, como Ser bachiller y Ser maestro (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017). Los resultados de la Amazonía están entre los más bajos a nivel del país. Los niveles de formación de docentes y los resultados de evaluación de aprendizajes y docencia muestran la postergación en la oferta de carreras en universidades públicas. La Universidad Estatal Amazónica no oferta carreras de docencia, Ikiam, de más reciente creación, tampoco.

En 2016, en la Amazonía se ubicaban un gran número de docentes que no tenían título profesional, por ello, en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) se priorizó la atención a este territorio. Se trataba de romper el círculo vicioso de la deficitaria formación de docentes y los resultados desfavorables en términos de perfiles de bachilleres que explicaban el injusto rezago de los jóvenes que obtenían las más bajas calificaciones en las pruebas nacionales y, en consecuencia, no podían acceder a la educación superior. Precisamente, la falta de profesionalización de los docentes es resultado de la carencia de oferta académica en territorio.

La marginalidad e inequidad territorial se vieron reflejadas en los problemas educativos de la Amazonía, como uno de los rostros más crudos de la injusticia social y como resultado del abandono estatal. La demanda de oportunidades para profesionalizar a los docentes encontró respuesta en la recién creada UNAE. En 2016 se creó el primer Centro de Apoyo en Lago Agrio, desde entonces se tejieron

lazos de cariño y pertenencia entre la Universidad y sus docentes estudiantes. Me he referido así a los compañeros de profesionalización, desde el modelo de prácticas para profesionalización, porque considero muy importante no perder de vista ese doble y desafiante rol, pues de eso trata la profesionalización: de la formación de alguien que ya es docente, alguien que tiene mucho que enseñar y aprender. Son docentes y, a la vez, estudiantes universitarios que buscan obtener el título de licenciatura.

Los cursos de educación continua y las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica, para profesionalizar a los docentes, empezaron a poblarse de compañeros profesores que llegaron en búsqueda de certificados y de un título de licenciatura en Ciencias de la Educación. Sin embargo, con el programa de profesionalización en marcha, la cuestión del derecho a una educación de calidad, es decir, para la transformación social, para todas las personas, empezó a calar en los imaginarios, discursos y las prácticas educativas cotidianas. Se iba ganando consciencia de que el derecho a la educación de los niños y jóvenes de la Amazonía, depende del derecho de sus docentes a profesionalizarse y a convertirse en maestros capaces de hacer realidad una educación transformadora.

Para quienes íbamos desde la matriz en Chuquipata, era una oportunidad para compartir conocimientos con los compañeros docentes estudiantes, para escuchar sus problemas, aspiraciones, propuestas y, lo más importante, su entusiasmo por formarse, por la educación. Nos recargaban de esperanza y de sentido de lo que se estaba haciendo. Esos encuentros eran una fuente de inspiración para seguir educando-nos².

Así empezaron a formarse como docentes investigadores, según el modelo pedagógico y la misión de la UNAE. Tutores, docentes estudiantes y directivos que han participado en el programa de profe-

2. Con este término hago referencia a que no se puede educar auténticamente sin ser también educado. Ese es uno de los privilegios del ser docente, desde el principio de la transformación y emancipación con los que nació la UNAE.

sionalización en la Amazonía, seguramente, tienen muchas historias y anécdotas para contar cómo se vivió una educación territorializada en profesionalización. Entre errores y aciertos, incertidumbres y convicciones, fue muy alentador escuchar a muchos docentes estudiantes decir: “Sentimos que somos parte de una Universidad, que está entre nosotros, que la sentimos cercana, que nos llama para animarnos a seguir y no para exigir pagos como las privadas”³. Sentían el valor de estudiar en una universidad pública con un programa pensado para su territorio.

Para nosotros, el compromiso y entusiasmo de los docentes estudiantes de la UNAE, por la investigación de su propia práctica, significó una alta dosis de motivación. El docente de la UNAE, por primera vez en profesionalización, tenía nombre, rostro y un lugar en una escuela. Fue de las primeras veces que escuché llena de emoción y orgullo: “Soy una docente UNAE”, “Somos los docentes UNAE”, “Así son los docentes UNAE”. De esos modos se referían a sí mismos los docentes estudiantes de profesionalización.

Como todo contexto educativo, el inicio del proyecto de profesionalización se vivió en un escenario matizado de problemas, desafíos, posibilidades y oportunidades. Cabe destacar que, la formación de quienes ya son maestros tiene complejidades particulares, como el doble rol —el de docentes en ejercicio y el de estudiantes universitarios—, además, de los roles familiares y comunitarios. A esto se suma la cuestión etaria, las edades de estos profesores estaban más allá de los treinta. Sus escuelas y, en algunos casos, sus hogares no tenían conectividad a internet ni dispositivos.

En este contexto, la brecha tecnológica se mostró como uno de los aspectos más problemáticos. En estas condiciones se asumió el reto de usar tecnologías como el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA), pues era la única forma de llevar a cabo un programa en la

3. Estas citas textuales pertenecen a fragmentos recogidos en mi cuaderno de campo, durante los encuentros con los compañeros docentes estudiantes y directivos de las escuelas en la que ellos trabajaban.

modalidad a distancia en el territorio amazónico, donde las distancias geográficas de las escuelas son verdaderas barreras para formarse en otras modalidades. Los encuentros presenciales en los centros de apoyo y la tutoría en territorio fueron decisivos para acompañar a los docentes estudiantes en su proceso de formación. La tutoría personalizada y la flexibilidad, según el caso, fueron muy importantes para que no se rezaguen los más vulnerables.

Uno de los dispositivos pedagógicos más eficaces para superar las barreras geográficas y formativas fue una tutoría en territorio, es decir, los tutores, de forma periódica o en función de las particularidades de cada caso, visitaban y acompañaban a los estudiantes docentes en sus escuelas. La tutoría se sostenía en dos pilares claves: un currículo centrado en el aprendizaje autónomo (con respecto a la Universidad) y el colectivo comunitario en cada escuela. La tutoría virtual en territorio fue diseñada desde una lógica complementaria. Lo esencial para este tipo de tutorización fueron el modelo pedagógico de la UNAE y las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Educación Básica, modalidad a distancia. El aula es a la vez el lugar de trabajo y el escenario para aprender a mejorar su práctica, en función de la formación de profesionalización. En el Modelo de Práctica de Profesionalización se concibe a la práctica como el escenario privilegiado para una formación profesional capaz de:

- a. Reconfigurar la identidad docente
- b. Mejorar la práctica docente
- c. Enriquecer la calidad de los aprendizajes para sentar las bases para la sociedad del conocimiento
- d. Fomentar la sociedad del Buen Vivir:
 - Relación con la naturaleza y los animales
 - Equidad y justicia social
 - Ecología de saberes y diversidad epistémica
 - Diversidad cultural y de territorialidades
 - Interculturalidad
 - Economía y gestión social de los conocimientos

- Innovación, recreación o creación de procesos de formación en contexto
- e. Configurar un pensamiento docente práctico que fundamente la práctica docente y la cultura escolar contextualizada, de calidad y calidez (Portilla, 2018).

En un mundo de problemas y desafíos, si se busca la forma de afrontarlos, pueden emerger las potencialidades y oportunidades. Recuerdo que los encuentros académicos en los que se presentaban, como una feria de saberes, los Proyectos Integradores de Saberes (PIENSA) eran representaciones culturales polifónicas, multicolor y festivas, en las que se aprendía con otros, de otros, entre todos. Los PIENSA eran el resultado de tareas investigativas que partían de la propia práctica. Los conocimientos de las escuelas, las comunidades y los de la universidad se encontraban para conversar acerca de lo que se ha considerado importante investigar, de lo que se ha aprendido de ello para ser mejores docentes, desde su propia práctica docente cotidiana, tan representativa del contexto geográfico e histórico amazónico, de sus culturas.

La investigación de la práctica docente propia y cotidiana de los estudiantes constituye en el eje articulado de sus vivencias profesionales de aula y la formación como profesor investigador. Se investiga para aprender y, a la vez, responder a problemas y desafíos auténticos de su práctica docente. Es una investigación que busca, a través de la investigación, desarrollar la comprensión, el análisis y la reflexión de los problemas identificados por los estudiantes docentes en su propio contexto de práctica. La identificación de las dificultades más sensibles debe llevar a reconocer su práctica y formación profesional como oportunidades para diseñar estrategias de transformación. Las habilidades investigativas se consolidan en los encuentros con los docentes autores y tutores, quienes orientan el proceso investigativo. De este modo, se generan las condiciones para la reflexión y la teorización de la práctica profesional. Los estudiantes docentes investigan, aprenden e innovan su propia práctica profesional.

Esto es, en síntesis, el proceso investigativo que se diseña y se presenta como PIENSA.

Esto de que las competencias del docente UNAE sean una amalgama de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores, según el modelo pedagógico (Álvarez, Quinn *et al.*, s.f.) se vivía de forma tan auténtica en las ferias de los PIENSA y en los diálogos con docentes estudiantes, niñas, niños y jóvenes estudiantes y directivos de las escuelas en las que laboraban los docentes estudiantes. Las emociones como elemento medular de los aprendizajes, más allá de la teoría, alcanzaban un sentido de realidad y validez incuestionable.

Mucho de la concepción de las competencias docentes, desarrollada por Ángel Pérez Gómez, pasaba de ser una teoría declarada en el modelo pedagógico de la UNAE a convertirse en una teoría en uso, es decir, algo que se estaba haciendo. Estos escenarios de formación docente fueron para mí (ojalá para muchos) vivencias pedagógicas de una educación para amar la vida en su diversidad y vivir la fiesta como un lugar de encuentro. Estas experiencias han reafirmado mi fe en que la educación en la diversidad e interculturalidad es inclusión y una oportunidad de justicia social.

La territorialidad es una condición necesaria para la inclusión y equidad educativa, y estas para la inclusión y equidad social. La noción de territorialidad, a la que hago referencia aquí, fue desarrollada en otro trabajo acerca del Centro de Apoyo de la UNAE de Manabí. Se trata de una educación que tiene como principio la inclusión territorial que se vive desde los contextos socioculturales cotidianos. Los fines educativos, las perspectivas éticas y estéticas de los escenarios y ambientes de aprendizaje ocurren en estrecha vinculación con el contexto territorial (Portilla, 2019). Este enfoque teórico conceptual de territorialidad demanda políticas educativas concretas como la creación de centros de apoyo en los territorios con el fin de atender necesidades formativas de contextos socioculturales específicos y currículo y modelo pedagógico centrado en la práctica docente, como eje de formación. Esto implica una oferta académica

gratuita, pertinente a las necesidades docentes y del territorio y un sistema de modalidad a distancia con un potente sistema de tutorización en el lugar.

Desde esta perspectiva, la territorialización de la UNAE en regiones históricamente desatendidas fue una prioridad para brindar educación universitaria a docentes en servicio, a través del proyecto de profesionalización. Entiendo la territorialización como la contextualización de los procesos educativos, desde la realidad histórica de los actores socioeducativos: sus entornos naturales y culturales, geográficos e históricos; sus necesidades, desafíos, riquezas, potencialidades y posibilidades de ser individuos y colectividades con mejores condiciones de vida. Desde esta mirada, participé en el proceso de formación de docentes en la Amazonía, del que aprendí tanto y por ello le tengo mucha gratitud.

Entre los principales resultados, a noviembre de 2019, están la inclusión educativa de aproximadamente 1500 estudiantes autode-terminados como mestizos y miembros de pueblos y nacionalidades ancestrales. Los primeros resultados, en términos pedagógicos, fueron las vivencias y percepciones de cambios y transformaciones en lo cotidiano del aula, en las escuelas en las que laboraban los estudiantes docentes de las carreras Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe de la modalidad a distancia de la profesionalización.

En los seis centros de apoyo de la UNAE, ubicados en las seis provincias de la Amazonía, a finales de 2019 hubo docentes estudiantes que se autoidentificaban como *kichwas*, *shuar*, *secoyas*, *achuar*, *aicofan*, *swiwiar*, montubios y afrodescendientes. Recuerdo que, en las conversaciones e intercambios, los compañeros docentes estudiantes manifestaron que consideraban la interculturalidad como una dimensión muy valiosa de su proceso de profesionalización. Creo que se dieron pasos muy importantes hacia el reconocimiento de las lenguas ancestrales, como puertas para el diálogo que, a su vez, fue una oportunidad para compartir los mundos culturales de los pueblos amazónicos.

Visitar las escuelas en las que se desempeñaban los docentes estudiantes fue una de las experiencias más ricas en esperanza y entusiasmo por la profesión docente y por la mejora de la educación. Al preguntar a directivos, niños y jóvenes sobre qué había cambiado en lo cotidiano del aula y la escuela, a partir de la formación en la UNAE, un director dijo: “Trae ideas nuevas y muy interesantes, sus participaciones en las reuniones concitan el interés de los demás compañeros docentes. Le está yendo muy bien en la UNAE” (Portilla, 2019, s.p).

Otro director, pidió, de favor, que convenciéramos a una de las compañeras que quería retirarse del programa, por problemas de salud. Decía que: “Es mucho lo que han adelantado en innovaciones las dos compañeras que están estudiando en la UNAE. Realmente, se percibe una transformación en sus formas enseñar y de hablar de los problemas que tenemos en la escuela. Eso es bueno para todos” (Portilla, 2019). ¡Qué emocionante era escuchar todo eso!

En una visita a la Escuela Cayambe, en la conversación sobre retroalimentación⁴ de la Escuela a la UNAE, un estudiante docente dijo que: “Antes solo seguía el libro del Ministerio, pero al comprender que necesitamos una educación para la transformación, he entendido también que, cada niño es un mundo, el que debe ser cada vez mejor... Me estoy formando para eso. Los PIENSA me han ayudado a pensar, a leer, a investigar, para afrontar problemas del aula. Siempre investigaré para hacer mejor las cosas”. En la misma escuela un niño, que era estudiante del docente estudiante antes citado, me dijo: “Mi profe ha cambiado, sus clases son cada vez más lindas. ¿Puedo pedirle que le sigan enseñando cosas nuevas en la UNAE?”. ¡Qué orgullosa me sentía de ser docente, de ser colega de estos maestros! Esto fue precisamente en el Día del Maestro, en 2019. ¡Qué manera de celebrarlo!

El ideal de la transformación de la educación para alcanzar el cambio social empezaba a hacerse realidad en los rostros y palabras de docentes orgullosos de sus cambios, de niños que estaban contentos, de directivos que apoyaban para que siguieran formándose. También

4. Ese era el fin de las visitas que hacíamos, los directivos de la UNAE, a las escuelas.

hubo, y muchos, casos de incomprensiones y trabas burocráticas que desanimaban a algunos compañeros, pero no nos detuvimos. Inspiraba el entusiasmo y compromiso con el que la mayoría asumió su proceso de formación en docencia.

Cuando, en 2020, se suspendieron las carreras de profesionalización en la Amazonía por asuntos presupuestarios, se coartó el derecho recién recuperado; la lucha de muchos de los compañeros docentes estudiantes y de algunos de sus docentes autores y tutores por la defensa del derecho a la educación, propia y la de todos, reafirmó mi admiración por los compañeros profesores de la Amazonía. Proyectos educativos como el de profesionalización desbordan lo administrativo burocrático, hay que tener convicción de su valor y voluntad política para defenderlo y sostenerlo. Las oportunidades de la Amazonía son importantes para todo el país, si se valoran desde la perspectiva de su riqueza y potencial sociobiocultural. La Amazonía es promesa, es posibilidad, es presente y futuro. La Amazonía debe importar a todos.

Los encuentros con los compañeros docentes y las directoras y directores de la Amazonía nos hicieron creer que proyectos educativos como la profesionalización son la oportunidad para la reinención de la profesión docente, de la escuela, de la educación. Es necesario crear las condiciones para que emerjan y se configuren imaginarios polifónicos, multicolor, preñados de fiesta y celebración de la diversidad cultural, reflejo de la megadiversidad de la selva amazónica. Se necesita y es posible un pensamiento educativo amazónico que convoque e inspire a Ecuador y al mundo a vivir de otros modos.

¿Y si pensamos en lo que somos para llegar a ser aquello que imaginamos? Tal vez sea necesario entendernos desde una realidad histórica, es decir, desde un presente con posibilidades nacidas de pasados que comprometan a pensar lo que se quiere, se sueña, lo que se hará. Las crisis pueden tomar la ruta de la devastación o de la posibilidad que alberga promesas, oportunidades: tiene semillas de futuro. La educación es una oportunidad de transformación, emancipación, redención, liberación de la opresión y de la pobreza, marginación territorial, negación de derechos humanos.

Empecé interpellando por las oportunidades que tiene la educación en el territorio amazónico. Terminé diciendo que creo que esta región es posibilidad y un futuro de una educación comprometida con el bien común, con el ser humano y con la vida en todas sus expresiones. La educación en la Amazonía puede ser la promesa de escuelas en las que se piense, se sueñe, se cree un país equitativo y justo para todos. Es posible un pensamiento educativo desde la Amazonía para el Ecuador y el mundo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, F.; Quinn, H.; Pérez Gómez, Á.; Prats, J.; Didriksson, A. y Fernández de Córdova, S. (s.f.). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador-UNAE.
- Coordinación Pedagógica de la UNAE. (2017). *Proyecto Innovador de Carrera. Licenciatura en Ciencias de la Educación*, itinerarios: Educación Intercultural Bilingüe Educación Básica. Azogues: s.e.
- GEOPORTAL. <https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Ser Bachiller*: <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-bachiller/>.
- Ley Reformatoria a la Ley Orgánica Educación Intercultural. (2015).
- Portilla, G. (2018). *Modelo de Práctica de Profesionalización*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Portilla, G. (2019). *Diario de campo*.
- Portilla, G. (2019). *Antecedentes históricos de la UNAE en Manabí*, en Enclave de Saberes La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en Manabí. Editorial UNAE.
- SNIESE (2017). *Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador*.

Autores

Ángel Manzo Montesdeoca. Escuela Fiscal #305 “Carmen Sucre”. Colegio Nacional Vicente Rocafuerte. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Universidad Nacional Costa Rica (UNA). Licenciado en Teología. Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado en Gestión educativa. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo, Magíster en Estudios Teológicos y Filosóficos. Cursando el Doctorado Interdisciplinario en la UNA. Docente autor UNAE.

Carlos Pazmiño Aguilar. Escuela Fiscal Mixta Amarilis Fuentes Alcívar. Colegio Nacional Técnico Dr. Eduardo Granja Garcés. Universidad Nacional de Educación. Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe. Docente en la UEMIB Chibuleo.

Cristina Villacís Espín. Unidad Educativa Fiscomisional “Verbo Divino”. Universidad Técnica de Ambato. Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialización Física y Matemáticas. Máster Universitario en Formación Internacional Especializada del Profesorado. Docente autor UNAE.

Danilo Díaz Quichimbo. Escuela Fiscal “Ezequiel Guamán”. Unidad Educativa Teniente Coronel “Lauro Guerrero”. Universidad Nacional de Chimborazo. Universidad Tecnológica Indoamérica. Universidad Internacional de la Rioja. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Educación Básica. Magíster en Educación, Mención en Pedagogía en Entornos Digitales. Máster Universitario en

Educación Inclusiva e Intercultural. Universidad de Salamanca. Máster Universitario en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, Especialidad Lengua Española y Literatura. Docente tutor UNAE.

Dilida Luengo Molero. Unidad Educativa “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Liceo “Rafael María Baralt”. Universidad del Zulia (LUZ). Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño (IPLAC). Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente autora y coordinadora del grupo de investigación UNAE.

Gladys Portilla Faicán. Escuela “Manuel Coronel”. Colegio Unidad Educativa MECD. Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay y Universidad de La Habana. Licenciada en Ciencias de la Educación, Diplomada en Educación Universitaria, Magíster en Estudios Latinoamericanos y Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la UNAE.

Kelly Loaiza Sánchez. Escuela “Dr. Modesto Chávez Franco”. Colegio “Fausto Molina Molina”. Universidad Nacional de Educación y Universidad Europea de Madrid. Licenciada en Ciencias de la Educación con Itinerario en Lengua y Literatura, Máster en Innovación Educativa. Docente tutor UNAE.

Judith Granda Solano. Escuela Tiwintza. Colegio Pacífico Cembranos. Universidad Tecnológica Equinoccial. Universidad Internacional de la Rioja. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Matemáticas. Máster en Ingeniería Matemática y Computación. Docente tutora UNAE.

Ligia Gómez Chuquimarca. Escuela Fiscal Luz de América. Instituto Tecnológico Superior Ismael Pérez Pazmiño. Universidad Nacional de Loja y Universidad Internacional de la Rioja. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Informática Educativa. Máster Universitario en Psicopedagogía. Docente tutora UNAE.

Luis Añazco Robles. Escuela Fiscal “Febres Cordero”. Colegio Unidad Educativa Nacional Napo. ITSMAS, UPS, Universidad de León, Universidad de Baja California. Tecnólogo en Naturopatía, Licenciado en Filosofía y Pedagogía, Máster en Psicopedagogía Clínica y cursando el Doctorado en Psicología. Docente autor UNAE.

María Gómez Chimarro. Unidad Educativa Británico los Andes. Colegio “Simón Bolívar”. Universidad Nacional de Educación (UNAE). Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe con itinerario en pedagogía de la Lengua Kichwa. Analista del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

Mónica Tapia Guamán. Unidad Educativa La Providencia. Instituto Técnico Superior “Isabel de Godín”. Universidad Nacional de Educación. Universidad Internacional de la Rioja. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica. Máster en Didáctica de las Matemáticas. Docente tutora UNAE.

Olga Sacta Calle. Escuela República de Alemania. Colegio Manuel J. Calle. Universidad Nacional de Educación UNAE. Licenciada en Ciencia de la Educación con itinerario en Lengua y Literatura. Docente tutora UNAE.

Paola Miranda Gavilánez. Escuela “Manuel del Carmen Pachano”, Colegio Experimental Amazonas, Universidad Nacional de Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación itinerario Lengua y Literatura, Universidad Internacional de la Rioja. Máster en Neuropsicología y Educación. Docente tutor UNAE.

Rosa Troya Vásquez. Escuela Fiscal “Isabel la Católica”. Colegio anexo a la Universidad Técnica de Babahoyo. Universidad Nacional de Educación UNAE. Licenciado en Educación Básica con itinerario en Matemáticas, Universidad Internacional de la Rioja cursando el Máster en Métodos de Investigación en Educación. Trabaja en la Coordinación Pedagógica en la UNAE.

Soraya Vicuña Almeida. Escuela y Colegio Unidad Educativa la Providencia. Sorbonne Université. Universidad de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación especialización Historia y Geografía. Magíster en Migración, Derechos Humanos y Políticas Públicas. Docente autor UNAE.



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

