



FONDO EDITORIAL UNAE



EDUCACIÓN DE
CALIDAD Y
CALIDEZ



La Universidad Nacional de Educación del Ecuador realiza el III Congreso Internacional de Educación UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL en el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, el cual tiene como objetivo reflexionar sobre el momento actual de la educación superior y la universidad en nuestro continente, a la luz de uno de los acontecimientos de lucha por el derecho a la educación superior más importantes de la historia.

Históricamente el concepto de universidad ha estado ligado al concepto de sociedad; es decir, que la universidad adquiere su identidad en la medida en que la sociedad ejercite su capacidad de pensarse a sí misma; y a su vez, esta capacidad de autorreflexión social se concretiza en tanto la universidad cumple con su compromiso histórico-cultural de formar individuos autónomos, con capacidad crítica y autocritica para la producción del conocimiento y la transformación social.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR



**EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL
BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS DE LA
REFORMA DE CÓRDOBA**

III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

*21, 22 y 23 de mayo
Parroquia Javier Loyola
Azogues-Cañar-Ecuador
2018*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR – UNAE

Rector
PhD. Freddy Álvarez

Comisión Gestora
PhD. Adrián Bonilla
PhD. Magdalena Herdoiza Mera
Mgs. Juan Samaniego Froment
PhD. María Nelsy Rodríguez
PhD. Rebeca Castellanos Gómez
PhD. María Belén Albornoz
Dra. Verónica Moreno García

Título: EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL - BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA - III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Director Editorial
Mgtr. Sebastián Endara

Diseño y diagramación
Dis. Anaela Alvarado

Ilustración
Lic. Antonio Bermeo

Corrección de textos
Lic. Verónica Neira Ruiz
PhD. María Luisa Torres

Impresión: UNAE EP
Tiraje: 600
Mayo de 2018
Azogues - Ecuador

ISBN: 978-9942-783-02-8

Dirección Editorial UNAE
Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)
Azogues - Ecuador
Teléfonos:(593) (7) 3701200
www.unae.edu.ec

ÍNDICE

¿PUEDE LA UNIVERSIDAD CAMBIAR? Freddy Javier Álvarez González	9
100 AÑOS DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: RETRO(PROS)PECTIVA Axel Didriksson T.	19
“LAS RESONANCIAS DEL CORAZÓN NOS LO ADVIERTEN.” LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE 1918 Y NOSOTROS José Luis Grossó	47
PRESENTACIÓN DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA UNAE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA	69
APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN PRELIMINAR DEL CONGRESO POR LÍNEA TEMÁTICA Comité Académico del Congreso	72
LÍNEA TEMÁTICA 1 AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	74
LÍNEA TEMÁTICA 2 BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR: DESCOLONIALIDAD Y EMANCIPACIÓN	82
LÍNEA TEMÁTICA 3 EDUCACIÓN: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES, SOCIALES, POPULARES, SUJETOS Y PROCESOS SUBALTERNOS	96
LINEA TEMÁTICA 4 NUEVOS PROYECTOS UNIVERSITARIOS, EPISTEMES Y METODOLOGÍAS: CIENCIAS, TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	104
LINEA TEMÁTICA 5 LA EDUCACIÓN SUPERIOR HOY EN AMÉRICA LATINA: LA REFORMA NEOLIBERAL Y SUS ALTERNATIVAS	158
LINEA TEMÁTICA 6 AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES. UNA VISIÓN DESDE EL SUR	168
PÓSTERS	199

TALLERES	211
MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL 21 DE JUNIO DE 1918	231
DECLARACIÓN FINAL DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2008	235
PERSPECTIVA CRES 2018 Francisco Tamarit	246
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, SUS COMPROMISOS Y DESAFÍOS Pedro Henríquez Guajardo	247

**EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL
BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS DE LA
REFORMA DE CÓRDOBA**

Comité Académico-Científico

Dra. Rebeca Castellanos. Vicerrectora Académica UNAE

Dra. María Nelsy Rodríguez. Vicerrectora de Investigación y Posgrado UNAE

Dra. Eugenia Salinas Muñoz. Docente UNAE

Dra. Gisela Quintero. Docente UNAE

Dr. Rolando Portela Falgueras. Docente UNAE

Mgs. Francisco Javier Martínez Ortega. Docente UNAE

Comité de Organización, Conceptualización y Logística del Congreso

Lcdo. Elvin Calcaño Ortiz. Director de Relaciones Internacionales de la UNAE (Organizador general)

Mg. Karla Rodríguez. Especialista de la Dirección de Relaciones Internacionales

Mg. Diana Merchán Espinoza. Analista de la Dirección de Relaciones Internacionales

Abg. Sebastián Fernández de Córdoba. Gerente de la UNAE - EP

Ing. María Rosa Cordero. Técnico de la UNAE - EP

Abg. Juan Pablo Galán. UNAE - EP

Mg. Kruskaya Rojas. Directora de Comunicación de la UNAE

Lic. Rocío Cárdenas. Especialista de Comunicación de la Dirección de Comunicación

Mg. Geovanny Piña. Director Administrativo de la UNAE

Psic. María del Rosario Mejía. Directora de Bienestar de la UNAE

Abg. Lino Valencia. Secretario General de la UNAE

Mg. José Sebastián Endara. Director de Editorial de la UNAE

Dra. Gladys Portilla. Coordinadora Académica y de Grado de la UNAE

Mg. David Añasco. Docente y director del Constructo de Investigación de la UNAE

¿PUEDE LA UNIVERSIDAD CAMBIAR?

Freddy Javier Álvarez González

Rector de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua denominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza- menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan.

Creemos no equivocarnos; las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

Manifiesto Liminar de Córdoba, 21 de junio de 1918

1. Una idea muy ingenua, una universidad capaz de decidir por sí misma

¿Podemos cambiarnos a nosotros mismos?, o ¿el cambio es una idea impuesta por el otro? El cambio provoca miedos, y estos son una prolongación de las crisis que le anteceden. Pero los miedos no son solo asuntos personales. El historiador Francés George Duby (2001) en un texto de imágenes sobre las huellas de nuestros miedos, muestra que en el primer milenio la humanidad experimentó miedos en torno a diversos temas como la miseria, el desarraigo, la herejía. En el segundo milenio, la acumulación capitalista ha impreso huellas análogas a las mentalidades de los sujetos que dejaron la Edad Media por el Capitalismo Moderno. Siempre estamos envueltos en miedos, no importa la época en la que nos encontremos. El miedo al otro al desplazado, migrante, musulmán, es la gran marca de nuestro tiempo. Pero experimentamos un importante miedo, y es la incertidumbre en una época que está cambiando, y para la que las universidades no estábamos preparados.

¿Qué miedos experimentan hoy las universidades? Los miedos frente a lo nuevo y las crisis de la obsolescencia siempre están presentes. La investigadora argentina Marcela Mollis (1998) cuenta que en las reformas universitarias de los noventa nunca se tuvieron en cuenta las políticas del conocimiento, menos las necesidades de los actores como eje de las transformaciones. Hoy, la pregunta sobre los conocimientos atraviesa la agenda de la mayoría de universidades del mundo, lo mismo que la innovación. La relación entre universidad y sociedad ha devenido marginal. En todo caso, la universidad del siglo XX ha estado sometida a demandas permanentes de la sociedad. Ella ha ido pasando por crisis constantes. Frente a muchas de ellas, la universidad se acostumbró a hacer, como si sus gritos no fueran dirigidos hacia ella. Una de ellas es la interculturalidad y ligada a la misma, está la inclusión.

La actual universidad vive atascada en la dictadura de la gestión que la fosiliza y esto aterroriza a la academia. La gestión académica cada vez más tiene que ver con la gestión burocrática. El profesor actual está más supervisado por el sector que gestiona a la universidad, él vive sometido a las herramientas de la evaluación, a los controles, y a las regulaciones normativas. Pareciera que el docente se ha convertido en un administrativo más con carga de docencia, y la investigación en el ejercicio de algunos iluminados.

La nueva universidad cada vez está sometida a más recortes. La precarización es un velo que llena de miedos a los habitantes regulares de las universidades. Por tal motivo, ella encuentra en la educación como mercancía una fuente de escape, lo cual es una trampa, porque no escapa de la precarización y justifica algo que no puede esconder cuando queda al descubierto. La obtención alternativa de recursos conduce a la perspectiva de convertir a la educación en un servicio alejándose de la universidad como un derecho.

Las pruebas de admisión corrigen la deserción, la cual ha sido un problema permanente para la universidad, sin embargo, son vistas como una barrera contra el acceso. La limitación del acceso, culpabiliza a los estudiantes mientras sostiene la reproducción de las desigualdades. La tendencia hacia la meritocracia es parte de la identidad de la universidad contemporánea. Al mismo tiempo la presión del acceso conduce hacia una nueva perspectiva de la universidad.

¿Si las universidades son tan parecidas en sus miedos y sus tendencias que tan autónomas son? La historia de la universidad hace referencia, en su identidad temporal y fundadora, primero a las corporaciones medievales de los profesionales que se formaban en esas instituciones, subordinadas al control del Imperio, tal como lo señala Mollis (1998). La universidad fue controlada y subordinada en sus inicios por la Iglesia-Imperio (Perkin, 1984, Le Goff, 1983, Ruegg, 1994) Esta universidad dependiente contribuyó en la formación de un orden feudal cristiano y en la consolidación del poder terrenal de la Iglesia. En cierto modo, la universidad del medioevo es reconocida autónoma cuando ella reconoce los fueros Papales e Imperiales, el poder celestial de la Universidad de París, y el poder terrenal de la Universidad de Bolonia. Luego, el saber se construyó en el marco eclesiástico y mundano.

El desplazamiento del poder medieval será ocupado al final del siglo XIX por corporaciones financieras internacionales, pues los estados eran muy débiles. Un empleado leal eficaz y sin patriotismo capaz de crear una identidad homogénea imitando al modelo norteamericano, comenzó a hacer parte de la nueva ideología. Así se fueron creando las universidades públicas atadas al financiamiento externo o resultante del control de la inteligencia tecno-burocrática asalariada.

Sin duda que Córdoba fue un hito histórico y sus deseos de democratización fueron justos y verdaderos, sin embargo, tenemos que advertir que la democracia del siglo XXI es compatible con el capitalismo globalizado. Luego, todo lo que pretendía Córdoba, una comunidad universitaria que se autogobierna, capaz de determinar su propio futuro es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas (Mollis, 2003). Así la discusión de la autonomía pasa por la pregunta sobre lo público más allá de la bendición del Estado o fuera de entender lo público como potencial del consumidor. Además, si la globalización y el internacionalismo universitario han logrado acelerar la difusión de valores fordistas de la

cultura empresarial (Yudice, 2003), luego la autonomía centrada en la denuncia del estado intervencionista, lo que hace es contradecir la dependencia del mercado y la universidad.

2. Córdoba o cien años de soledad

La universidad en tanto que institución sigue siendo central para la sociedad. Sin embargo, hay un profundo cuestionamiento hacia ella. Las críticas vienen de todos lados: la sociedad, por los aranceles; los políticos, por su pertinencia; los especialistas de educación, por su calidad; las culturas, por la exclusión; ¿y los estudiantes? El Manifiesto de Córdoba del 21 de junio de 1918 es un cuestionamiento a la Universidad Tradicional, realizado por un grupo de estudiantes y que tuvo repercusiones continentales al inicio del siglo XX.

Las universidades se parecen a sus sociedades, suelen ser lugares de distinción, clasistas, elitistas, racistas en algunos casos, casi todas en el uso de la crítica intelectual y ahora en la innovación de moda. Cada una parece tener la solución a la educación, cada una parece estar en lo correcto y tener la verdad. Pareciera que ellas no han tenido la capacidad de transformar a la sociedad porque se parecen a ella, o pudiéramos pensar que ellas son su resultado.

En Córdoba, las universidades eran el fiel reflejo de las estructuras sociales, raciales, producto de la Independencia, cuando las sociedades estaban cambiando desde antes con el Capitalismo Industrial, los movimientos sindicales, las revoluciones, etc. Por lo tanto, no era extraño que las universidades aparecieran como vice-reinatos del espíritu y conservaban en esencia, su carácter de academias señoriales (Tünnermann Bernheim, 2008).

Las revoluciones educativas tienen que ver con muchas variables. Una de ellas es la confrontación que pueden realizar algunos de sus autores. En el caso de Córdoba, tal confrontación fue realizada por un grupo de estudiantes. En un determinado momento aquello que apareció como normal durante un intervalo, ya no lo es. La legitimidad entra en sospecha, la institucionalidad es suspendida, la universidad revienta en una crisis que le inundaba durante un cierto tiempo, la cual no tenía las respuestas que la misma crisis indicaba. Pero esto solo ocurre porque dentro de las sociedades ocurrieron cambios, y estos en determinado momento y en algunas circunstancias y porque existen otros elementos, revienta y se convierte dicha posibilidad en una probabilidad de transformación.

La vida va cambiando, por tal motivo, las instituciones caen fácilmente en la obsolescencia porque ellas son normalmente máquinas sedentarias, sin embargo, las instituciones tienen la capacidad para vivir en la crisis sin hacer nada. Las universidades se enquistan en el pasado, en la tradición y la costumbre, pero también se pierden en la novedad, en las modas, en el maquillaje. Ellas pierden el rumbo, se despistan en las peleas por el poder, en los 'negocios' que las pierden. Las universidades se encuentran en la sociedad, dependen de ella, sin embargo, ellas se olvidan de ella porque la ven de manera aleatoria, epidérmica y lejana. Las revoluciones universitarias transientes son aquellas que buscan redefinir la relación entre universidad y sociedad y esto no sucede por malabarismos intelectuales sino por presiones sociales.

Existe una estrecha relación entre el adentro y el afuera para comprender los cambios que sucedieron en Córdoba. No es porque nosotros pensamos que deben existir cambios que estos advienen. Los cambios en la universidad suceden por cambios en el contexto socio económico y político. Pero no es porque haya cambios en el contexto que podemos esperar que cambien las universidades. Todo fenómeno se relaciona con un conjunto de variables para que algo ocurra por primera vez o que rompa con cierta normalidad, o tenga la capacidad de cuestionar la costumbre y la moral. Entonces, cabe la pregunta si ¿la pedagogía por sí misma logra cambiar el acto educativo? En efecto que no. No hay duda por lo acontecido en Córdoba que los cambios en educación rebasan el momento pedagógico. En sentido estricto, un cambio sucede porque hay cambios, o no hay cambio sin la existencia de otros cambios. De igual manera, los autores de un cambio se relacionan, como en una telaraña, con otros actores que no son visibles y son en quienes se inspira el cambio, o quienes de forma directa intervienen en las transformaciones pequeñas o grandes que ocurren en la sociedad. Estas relaciones son también directas e indirectas, ergo, la agitación social puede impactar en un fenómeno que no esperábamos que así sucedería. En suma, aquello que vemos visible en realidad tiene relación con muchas otras personas e historias que no podemos ver, pesar, sentir, evaluar. La fuerza no nos viene solo de dentro, ella nos llega de todos los lados, sin permiso, irrumpie en todo momento.

Se necesita para el cambio que algo esté en contra, que no estemos de acuerdo, de la existencia de un desacuerdo fundamental o estructural, de un grupo contra el que nos ponemos en contra, o como dirá el Marxismo, de una clase contra otra o la lucha de clases. En Córdoba existía una emergente clase media que reclama su ingreso a la universidad y descubre que hasta entonces lo que existe es el control de la universidad por una oligarquía terrateniente y el clero. Lo interesante de esta crítica es que la universidad se ve como la institución que permite el ascenso social y político. Ella será la mejor manera de hacer parte de la clase dirigente y burguesa. Así, la pelea por el ingreso a la Universidad será por lograr puestos en el predominio político, cultural y a veces económico (Tünnermann Bernheim, 2008).

Para Tünnermann Bernheim, (2008) los tres grandes acontecimientos que explican la reforma de Córdoba son la guerra europea, la revolución rusa, y el advenimiento del radicalismo al poder en Argentina. Filosóficamente se dio la victoria del idealismo novecentista bergsoniano sobre el positivismo del XIX. Hubo una inspiración liberal-burguesa anticlerical en la Córdoba de 1918.

Siendo la universidad tan importante para el ascenso social, ella se convertirá en el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictará. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Esta universidad anclada en el pasado hace crisis, ella se arremolina contra la nueva sociedad. La corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina, la modorra en los hábitos académicos, todo esto provoca estupor y rechazo en los jóvenes. Ella podía ser republicana, pero en el fondo seguía en la cultura y la enseñanza colonial. Así, el cuestionamiento a la

enseñanza viene de los revolcones sociales, de los cambios económicos, se enraíza en emergentes cambios en la cultura, la cual toma forma en otra mirada y nuevas sensibilidades que los gobernantes no alcanzan a percibir.

No hay duda que las revoluciones logran cambios, aunque nos dé la sensación, en determinados momentos, sobre todo después de un determinado tiempo, que todo vuelve a su estado original. Córdoba significó un momento de cambios, no solo para ellos, sino también para la región. Un paso que sirvió para crear dentro de la Universidad Latinoamericana y del Caribe una identidad en su manera de comprender y de hacer la universidad: democrática, autónoma, moderna, como preludio de las sociedades contemporáneas. En consecuencia, las revoluciones educativas son consecuencia de crisis profundas sociales, pero tienen la capacidad de adelantarse a las sociedades, sin embargo, dicho fenómeno no les protege de nuevas crisis y de profundas frustraciones que se provocarán con los mismos cambios sociales.

El Cogobierno y la Autonomía fueron dos claves en la Reforma de Córdoba. El primero, fundamental para una institución donde la separación de poderes eclesiásticos y teológicos deja a la propia universidad en la situación de tomar sus propias decisiones sin recurrir a dioses o a personas supuestamente poseídas por poderes especiales que se incorporan por sus cargos de autoridad. Con respecto a la autonomía, se instala la urgencia y el carácter de una universidad que no sea una hoja al viento que los gobiernos u otros poderes determine su dirección. En el fondo, se trata de dejar que la búsqueda de la verdad no tenga ninguna dificultad para ser investigada, construida, pensada y enunciada.

La universidad es ciega cuando no mira, piensa y actúa en la sociedad. Ella está obligada a mirar, pensar, criticar e involucrarse dentro de la sociedad. La proyección en las sociedades es un reto insoslayable. Esa forma de ser es la que obliga a la universidad a escapar de una de sus mayores tentaciones que es caer en la seducción de un saber dogmático y libresco, hablando de situaciones que no se refieren a sus propias realidades. El uso de la memoria, “los apuntes dictados”, todas esas formas aparentemente cavernícolas, desafortunadamente, cien años después, todavía se repiten. Pero lo más escandaloso, es que las cátedras no tenían que ver con el apasionamiento por la verdad sino, con los apellidos ilustres. El abandono de las cualidades intelectuales provoca la suspensión de la universidad. De hecho, el Manifiesto Liminar señala sobre la ciencia que, frente a estas castas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.

El interés académico reformista no puede ser sino político. Sin la política no hay cambios, lo cual no significa que la política siempre esté en los cambios. El cuestionamiento a la academia colonial, la de los apellidos, aterriza en la búsqueda de la democratización de la Universidad. La urgencia de la democracia ha sido histórica. Lo propio de nuestras sociedades ha sido la exclusión y la negación del otro. La actual narrativa de la democracia, a pesar de la distorsión que hace Occidente para hacer la guerra, apoderarse de los recursos o escapar de sus crisis económicas, es una verdad en sí revolucionaria pero contradictoriamente insostenible, aún para los gobiernos reformistas. El acceso es el gran reto de la universidad contemporánea, pero si no va acompañada de la participación en el cogobierno en donde los estudiantes tengan

voz y voto, seguiremos suspendiendo los nuevos universales que nunca han podido ingresar al universal parcial, un derecho que hace parte del derecho a la educación y de la educación como un bien común.

A la pregunta de ¿qué puede renovar a la universidad?, se antepone otra: ¿quién renueva la universidad? Es obvio que primero está otra pregunta, y es si la universidad tiene necesidad de ser renovada. La renovación universitaria no es un mandato muy común, es casi extraño. Incluso, las universidades no son de las instituciones más abiertas al cambio. El quién es la pregunta más nietzscheana, y su respuesta hace parte de la comprensión del poder. En tal sentido, no son las autoridades, tampoco los académicos, los administrativos menos. En realidad, quien tiene más posibilidades de renovar la universidad son los estudiantes. ¿Por qué ellos y no los otros? La autoridad tiende a conservar lo que existe. El poder, en sí mismo, es conservador, así nos lo mostró Maquiavelo. Los académicos poseen las ideas, las ideas son indispensables para el cambio, sin embargo, ellos son parte del sistema de poder. Ellos pueden saber lo que se necesita para una reforma universitaria pero no lo hacen, pues integran aquello que se quiere cambiar. Los estudiantes padecen la universidad, aunque no todos piensen, hagan y sientan lo mismo. En otras palabras, no es que por ser universitario se produzca el cambio, no obstante, son ellos quienes pueden lograrlo. Cuando existe participación estudiantil se puede luchar contra el estancamiento de la universidad, regular movimiento es este tipo de institución. Pero, no hay que caer en la bondad intrínseca del movimiento estudiantil, sin negar su vocación revolucionaria. En algunos momentos ellos también pueden hacer fracasar una reforma importante por aferrarse a un facilismo deplorable o la excesiva politización ha llevado a subordinar la Política en mayúscula a intereses políticos, y la academia a la política en minúscula.

Todo movimiento revolucionario inventa un nuevo mundo. Por tanto, la lucha por el poder debe ir de la mano con la imaginación. No basta con saber con qué queremos romper. El Neoliberalismo pasa por encima de la realidad. Para él, éste es el mejor de los mundos. Todo aquel que imagine otro mundo, está equivocado. No hay revolución educativa cuando desconocemos la realidad de la educación. Pero lo más importante pasa por nosotros, con la imaginación del Buen Vivir, es decir de un mundo en que pongamos a la vida como centro, una vida entendida en términos extensos, inclusivos, igualitarios, no la vida en la que solo el capitalismo la decide, y es antropocéntrica, masculina, blanca, occidental y heteronormativa.

3. Estamos grandes para ser autónomos

La autonomía es uno de los aspectos más importantes de la Universidad Moderna. En realidad, no hay universidad sin autonomía, así como no hay Estado sin sociedad. Sin embargo, existen muchas maneras de entender la autonomía. De la autonomía de Córdoba que consistía en separarse de los poderes de la Iglesia, y de un grupo de aristócratas que decidían la vida de la universidad, a la manera como la entendemos ahora, hay una gran distancia. No obstante, permanece la lucha por la autonomía al hacer parte de la identidad de la universidad.

Una definición de la autonomía muy asentada en la vida universitaria, es la independencia frente al estado. La universidad tiene su propio gobierno y sus propias leyes. Esta visión se ha diluido en los últimos años. Los gobiernos han ido hiper-normativizando a la universidad, hasta el punto que ella se experimenta como una institución más del estado. Por otro lado, el neoliberalismo al convertir la educación en una mercancía, se ha puesto en contra de cualquier tipo de regulación. La oscilación entre la hiper-regulación y la ausencia de la norma dictada por el estado es el escenario en el que se define la autonomía con sus diversos significados y entre los dos extremos.

Un significado común es considerar la autonomía en su aspecto académico, administrativo y legislativo. Ella puede elegir y destituir a sus propias autoridades, debe formular sus propias normas, elaborar con absoluta libertad sus planes y programas de estudios e investigaciones científicas, y usar sus recursos de forma responsable, ética y justa. El estado está obligado a generar las políticas sobre la educación superior, y a elaborar las normas generales sobre la Educación Superior. Sin embargo, no es extraño en el ambiente de hiper-normatividad que una tal postura se convierte en amenaza a la autonomía, y la reacción es mucho más fuerte para las instituciones de educación superior que han hecho de la educación superior, una mercancía.

Más allá de la autonomía en su significado etimológico de dictarse su propia norma, existen otras formas de comprenderla como la lucha contra un pensamiento único, una universidad que se abre a otras epistemes, que se experimenta en la Ecología de Saberes. No dejarse arrollar solo por occidente y su ciencia, es una forma de ganar autonomía. Restringir nuestras universidades a los modelos occidentales es una cuestión de autonomía, una manera de convertir la autonomía no en el ejercicio de la libertad sino en dictadura de un universal parcial y ciego. La universidad fijada en la mirada hacia el Norte, no es una universidad autónoma. No existe autonomía cuando nos movemos en modelos pre-establecidos, únicos y absolutos. Quizás el problema ahora no sea la intromisión de la Iglesia en la Educación Superior, sino el mimetismo con el Norte.

La restricción de la autonomía a un asunto de dictarse su propia norma deja de lado asuntos trascendentales como la lucha contra un tipo de razón económica y pragmática que inunda la universidad desde finales del siglo XX. Ellas han ido adoptando diseños institucionales empresariales lo cual las viene convirtiendo en instituciones esquizofrénicas, como el capitalismo mismo, con respecto al derecho a la educación y los servicios. La razón social de la universidad es anulada o pasa a un plano estrictamente marginal. Las universidades comenzarán a buscar el éxito como lo hace cualquier empresa, la ganancia es lo que importa, el enriquecimiento o la distinción personal. La lógica mercantil que genera la cultura del lucro, atiende solamente a la educación de los jóvenes en función de la demanda del mercado, “propuesta no sólo irracional sino despiadada” (p.18), diría Pablo González Casanova (2004).

La autonomía no puede separarse de la defensa de la universidad pública, autónoma, laica y gratuita. No hacerlo es no defender el estado social y el respeto a las diferencias. Es debido a la creciente irracionalidad y agresividad de las políticas neoliberales que necesitamos profundizar en la autonomía universitaria, pues es ahí donde nos jugamos la independencia de la universidad. Las políticas del despojo de

las riquezas naturales de nuestros pueblos, la desregulación y la privatización de los derechos laborales, la reducción de los salarios, la mercantilización y la privatización de lo educación, salud, vivienda, alimentación y seguridad social, son la base de la autonomía.

Las universidades requieren autonomía para confrontar las corrientes que pretenden esclavizar el pensamiento, criminalizar la movilidad de los trabajadores y los pueblos. La autonomía tiene para sí el derecho a la crítica fundada en datos evidentes y razonamientos coherentes. No se puede ser autónomo si no fortalecemos la cultura del conocimiento, el culto por la búsqueda de la verdad, realizando actos que vayan de acuerdo con la justicia y en coherencia con lo que decimos y profesamos.

La autonomía universitaria no puede ser un ejercicio que lo dejemos a la Filosofía Liberal para que lo resuelva. Preguntas como a las que nos desafía Pablo Gentile, son fundamentales.

La pregunta ¿para qué sirve la universidad?, debe ir de la mano de otra pregunta: ¿A quiénes sirven las universidades? Si la pregunta fuera: ¿Qué universidad requerimos en el siglo XXI?, nos lleva a otra pregunta: ¿qué proyecto de sociedad pretendemos construir con nuestras universidades? (Gentili, 2008, p.47).

En suma, no entenderíamos la autonomía universitaria si no fuera para construir conocimientos científicamente y socialmente transformadores. Necesitamos conocimientos que nos ayuden a comprender el mundo, a cambiarlo. Necesitamos la autonomía para imaginar un mundo mejor basado en el Buen Vivir. Tenemos que lograr que todo proyecto académico se convierta en un proyecto de vida, entre los otros y nosotros. El monismo metodológico y el sectarismo teórico son obstáculos que siempre van a impedir una comprensión crítica.

4. Referencias

- ANUIES. (2000). *La educación Superior en el siglo XXI*. México. D: F.: Asociación Nacional de Universidades Instituciones de Educación Superior.
- Debord, G. (1988). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Madrid: Anagrama.
- Duby, G. (2001). *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Barcelona: Andrés Bello.
- Galarza, D. (2008). “¿La universidad en debate? Reflexiones a partir del análisis de los proyectos de Ley de Educación Superior presentados en la Cámara de Diputados”. En Mollis, M. (ed.) *Memorias de la Educación. A 50 años de Ciencias de la Educación en la UBA*. Buenos Aires: Editorial del CCC.
- González Casanova, P. (2006). “La autonomía universitaria, hoy”. En *La Jornada*, 12 de octubre 2006.
- Kerr, C. (1994). *Higher Education cannot escape History*. Nueva York: State University of New York: New York Press.
- Mariátegui, J. (2008). “La reforma Universitaria. Ideología y reivindicaciones”. En *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* (5). Buenos Aires: CLACSO.
- Molina, G. (2001). *Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Moncayo, V. (2004). *El Leviatán derrotado*. Bogotá: Norma.
- Moncayo, V. (2005). *Universidad Nacional-Espacio Crítico*. Bogotá: Aurora.

- Mollis, M. y Feldman, D. (1998). “Accountability without tenure?”. En Forest, J. (editor) *University Teaching, International Perspectives*. Nueva York/Londres: Garland Publishing Inc.
- Mollis, M. (2003). “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: Identidades alteradas”. En Mollis, M. *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mollis, M. (2006). “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”. En Teichler, U (comp.) *Reformas de los modelos de la educación superior*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras –Universidad de Buenos Aires-/ Miño y Dávila Editores.
- Mollis, M. (2007). “La educación superior en Argentina: balance de una década”. En *Revista de la Educación Superior* (México DF) Vol. XXXVI, (142), abril-junio.
- Negri, T. (1992) “El siglo XX casi no ha existido”. En *El País* (Babelia) 14 de Marzo de 1992.
- PROMEP. (1997). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Roca, D. (1942). “Palabras sobre los exámenes”. En *Educación - Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba* (Córdoba) No1, noviembre 1942.
- Rosovsky, H. (1990). *The University. An owner's manual*. Nueva York/Londres: W. W. Norton Company.
- Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (comp). (2008) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO
- Silva Herzog, J. (1974). *Una historia de la universidad de México y sus problemas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *90 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Managua: Editorial Hispamer.
- UDUAL. (1954). *Acuerdos del Segundo Congreso Universitario y Primera Asamblea General de la Unión de Universidades Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

100 AÑOS DE AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: RETRO(PRO)PECTIVA

Axel Didriksson T¹.

Liminar: umbral; que está al principio

Introducción

Para las universidades públicas de América Latina y el Caribe, la autonomía universitaria ha sido y es como el aire que respiran; lo sienten vibrar, aunque no lo vean; lo escuchan como un murmullo o a veces como un griterío de miles de voces, aunque a menudo solo sea como un silencio y algo tan etéreo que permanece incólume aunque cambia, se transmuta y aparece de múltiples formas y expresiones. Es como el oxígeno para el ser humano, indispensable y vital.

Vista desde los linderos en los que se expresa y se hace realidad, la autonomía universitaria no es tan volátil ni un simple imaginario, sino la sencilla cotidianidad de sus profesores e investigadores en sus horas continuas de clase, en las conferencias que imparten, en su reflexión aislada, en el trabajo asiduo en el laboratorio; o en el estudio sistemático de los alumnos, de sus tareas de organización para la consecución de su currículum; y muchas más como las que ahora cobran más y más fuerza desde el inicio del actual siglo por su relación con la gestión de los conocimientos y los aprendizajes, hasta convertir esa cotidianidad en algo extraordinario y en el símbolo de una época.

Sin la autonomía con la que se llevan a cabo los trabajos de estos personajes esta no podría existir siquiera como un aliento perdurable, como ese oxígeno que permite que las universidades puedan sobresalir con tantos siglos a cuestas, y llevar a cabo sus muy particulares y especiales funciones sociales y culturales.

La autonomía universitaria, sin embargo, adquiere muchas formas y aparece en la historia de las instituciones de educación superior con una gran diversidad y complejidad, porque siempre está en proceso de construcción y definición. Es, parodiando a William Ospina, el centro de una esfera.

Así lo ha sido en el tiempo, porque siendo la autonomía una condición central para el funcionamiento de la universidad como institución social, no puede ser concebida como la mera concesión formal de un gobierno, de una clase o de un poder determinado, ni su ejercicio hace solo referencia a la libertad académica en abstracto,

1 Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI).

al margen de las complejidades en las que ocurre el trabajo de docencia o de investigación, y de los momentos y coyunturas históricas por las que ha atravesado y atraviesa.

Y es esto, precisamente, lo que ha ocurrido con el concepto y con la historia de la autonomía universitaria durante sus recientes cien años en la región, y así parece que puede seguir presentándose en su futuro.

En el mes de junio de 2018 se cumplen 100 años de la publicación del *Manifiesto Liminar* de la Federación Universitaria de la Universidad de Córdoba, Argentina. Este evento estará acompañado de otro de similar importancia, la Conferencia Regional de la UNESCO en Educación Superior (CRES), en el mismo sitio y en las mismas fechas.

Las Conferencias Regionales y Mundiales de la UNESCO sobre educación superior, la primera de ellas en América Latina y el Caribe, fue celebrada en la ciudad de la Habana, Cuba, en 1996, y la Primera Mundial en 1998, en la sede de este organismo, en París. La segunda, masiva y contundente por la fuerza de la declaración de los universitarios latinoamericanos y caribeños, que se expresó en un texto que guarda enorme vigencia y actualidad, se celebró en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, y luego la mundial, también en París, en 2009. Entre ambas se organizó una intermedia bajo el título de Conferencia +5.

Estos eventos fueron altamente significativos para los estudiosos del tema, para los representantes de las instituciones de educación superior a nivel regional e internacional, como para los gobiernos miembros de la UNESCO porque se organizaron en el contexto de los grandes cambios que están ocurriendo en la universidad, en el marco de un decisorio debate sobre la existencia, orientación, organización y compromiso social de la universidad en el actual siglo.

Lo que se presentó en las reuniones a las que se ha hecho referencia, y que ahora debe retomarse a la luz de la alteración estructural del actual orden mundial, dada la profundidad que ha alcanzado la crisis de desigualdad económico-social y medioambiental a escala planetaria, y las amenazas que se ciernen sobre enormes grupos humanos sumidos en la hambruna, la desesperación, la marginalidad y la expulsión de sus lugares de vida y de trabajo, es crucial porque es el entorno en el que se celebran y organizan las reuniones en referencia, que muestran un abismo de 100 años del movimiento Cordobista, o de otros de apenas unos 20 (lo que, como dice el famoso tango, que eso 'no es nada'), cuando todo se ha alterado y conmovido.

El cambio de toda una época lejana y cercana está más que presente. La universidad está cuestionada, y a menudo rebasada por algunos sectores de la sociedad, pero sobre todo por el modelo dominante de economía de corte neoliberal actual, al tiempo que ocurren de forma paralela, movimientos de legitimación y redefinición de su quehacer desde otra muy distinta perspectiva -desde su bien público y social, su calidad con pertinencia, los conocimientos a favor de un nuevo mundo con justicia, libertad y sostenibilidad-, en un contexto en el que la polarización social y un nuevo orden de imposición política y económica se está dando.

En el marco de los acontecimientos y la discusión que se va a presentar, necesariamente, en los eventos de 2018 que se han mencionado, el tema de la autonomía universitaria cobra un nuevo sentido y está, y estará, en el centro del debate.

En este trabajo se hace referencia a una valoración histórica desde el presente (de qué otra manera puede ser) de lo que han sido los 100 años de la autonomía y el movimiento reformista de Córdoba, el análisis del agotamiento de la idea de universidad que fue su legado, con intencionalidad o no, y las tendencias de transformación que se han abierto de cambios fundamentales en las universidades.

Se destaca un caso en lo particular, el de México, que es representativo de la importancia que tuvo y tiene el concepto de autonomía, siendo este país, uno de los pocos de la región en donde la “A” de Autónoma se incorpora como tal en prácticamente todas las universidades públicas, federales o estatales, con muy pocas excepciones, por razones que se explican en el texto.

Se presenta también una reflexión sobre el cambio ‘epocal’ que se vive en las universidades contemporáneas y los desafíos que se les presentan, por la tendencia que se generaliza de mercantilización y privatización.

Finalmente se presenta una reflexión sobre los derroteros, del presente hacia el futuro de la autonomía universitaria, que busca contribuir al debate sobre lo que este concepto significa en la perspectiva de un escenario alternativo de consolidación de una política pública a favor de una sociedad democrática del conocimiento.

Retrospectiva

El Manifiesto Liminar y el despertar de los movimientos estudiantiles: autonomía, co-gobierno y financiamiento del Estado

Podría sugerirse que el concepto de autonomía universitaria es netamente latinoamericano. Por supuesto que no, en un estricto sentido histórico que va desde las universidades medievales, o lo que desde siempre se pregón como la idea de universidad y de libertad de cátedra anglosajona, o de la capacidad de decisión de muchas universidades que gozan de un financiamiento propio, sobre todo de índole privada, o del significado más actual de autonomía financiera que se impulsa en las políticas gubernamentales en Europa o aún en sistemas de educación superior, otrora estatistas, como en China, en Corea o en Japón, en donde el tema de la autonomía se presenta como una suerte de permiso que el Estado otorga a las instituciones de educación superior para que tengan la ‘libertad’ de buscar cuotas de mayor financiamiento para su desarrollo (Shin y Kehn, 2003).

No obstante, la autonomía de raigambre latinoamericana, que tiene como umbral el movimiento Cordobista, hace referencia a la integralidad de un concepto que postula de manera universal los derechos de los actores principales de la educación, los estudiantes² y los profesores, que refleja un contenido de corte regional del que tuvo la ‘idea’ de autonomía en otras latitudes (vinculada a la libertad de cátedra e investigación), o ahora más concentrada en el ‘liderazgo de la administración’ y de la

² Tal y como se plasma en el Manifiesto Cordobista: “Nuestro régimen universitario es...anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se laza para luchar contra ese régimen y entiende que con ello le da la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes” (subrayado, ADT).

consecución de recursos económicos, sin importar lo que se aprende o la pertinencia de lo que se produce como conocimiento socialmente útil.

Sin embargo, con todo y su generalización, no hay muchas universidades en el mundo que adoptaron el título de ‘universidades autónomas’ como en México. Incluso en el país que es el referente emblemático del término, Argentina, y más específicamente en Córdoba, lo que distingue a las universidades de carácter público y de relevancia en la producción de conocimientos de ese país es ser ‘nacionales’.

En un estudio de caracterización de las ‘Macrouniversidades’, esto es, de las universidades públicas más grandes y de referencia nacional y emblemática de América Latina y el Caribe (Didriksson, 2007), solo en México el agregado ‘Autónoma de’ se da de forma generalizada³; como se ha mencionado. Todas las Macrouniversidades, por supuesto, son autónomas, pero por tradición o por razones de legado histórico no llevan esta definición, como la de San Carlos de Guatemala, o la Universidad Central del Ecuador, o la de San Marcos de Lima, o la Universidad de Puerto Rico, o tantas otras que dan cuenta de su legalidad nacional, como las de Argentina, o la Universidad de la República de Uruguay; o, de referencia geográfica cuando están en la capital del país como la de Asunción, de Paraguay, la de Lima o la de La Habana; o, las brasileñas que se dividen en federales o estatales, por mencionar algunas del conglomerado regional más importantes. Algunas otras, como la Universidad Autónoma de Santo Domingo (la UASD) llevan el término, así como algunas de Centroamérica, como la de Nicaragua, otras tantas tiene la “A” en conformaciones diversas no formales ni constitucionales.

A pesar de las anteriores peculiaridades, que provienen de las distintas historias y contextos de las universidades en la región, el concepto de autonomía universitaria es el sentido común y el ser más esencial de todas las universidades públicas, y esta autonomía tuvo que ver directamente, por la adopción, de forma explícita o no, del legado del movimiento estudiantil ‘reformista de Córdoba’⁴, de forma propia o de común consenso.

Las condiciones del contexto de la ciudad de Córdoba (en aquel entonces en Argentina solo existían dos universidades, la de Córdoba y de la Buenos Aires, al igual que en resto de la región en donde solo había unas cuantas, a menudo solo una, localizadas en las capitales de los distintos países), fueron ampliamente propicias para que estallara un movimiento netamente estudiantil que representaba el surgimiento de una idea de universidad latinoamericana, por lo que se puede mantener la hipótesis

³ Algunas públicas no tienen esa “A”, por tradición o por arreglo institucional. Es el caso de la Universidad Veracruzana (UV), que con todo y que obtuvo su autonomía en los años noventa, por tradición no la lleva, o bien la Universidad de Guadalajara, porque la privada de esa ciudad es la que tiene la “A”, o alguna otra por razones específicas. Todas las demás universidades públicas federales y estatales de México adoptaron en su momento el esquema de ser “autónomas”, desde que la Universidad Nacional de México en 1936 adoptara la “A” en sus siglas, para ser la Universidad Nacional Autónoma de México: la UNAM (ver más adelante).

⁴ El carácter reformista de la Universidad de Córdoba también se expresó bajo uno de tipo revolucionario, por ejemplo cuando los estudiantes señalan en su Manifiesto: “La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerse la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”.

de que el fenómeno de este tipo de autonomía, no puede encontrarse en ninguna otra parte del mundo.

Con un fuerte sentido de universidad dependiente de la iglesia o del estado, la Universidad de Córdoba tuvo una importante influencia del modelo alemán (liderada por la de Berlín y luego adoptado por otras universidades en ese país), desde sus propias condiciones locales, dado que la investigación no se encontraba a la par de su referente institucional europeo. Esto se debió a la presencia de profesores alemanes en la Universidad de Córdoba, durante la época del gobierno de Domingo Faustino Sarmiento⁵, pero más allá de ello por la influencia de otras importantes commociones políticas y económicas como la primera revolución social en México, la Revolución Bolchevique y la guerra mundial. Se vivía de forma muy sensible en la provincia de Córdoba, como ahora en muchos lados, un cambio de época.

Era un cambio de época, no obstante, escasamente comprendido por las cofradías conservadoras y religiosas que dominaban las escasas disciplinas que se impartían en la Universidad de Córdoba, que eran contrarias al espíritu de la búsqueda científica de la verdad y de la enseñanza crítica que empezaba a cavar hondo entre los estudiantes, amén de las carencias presupuestales, de infraestructura y de altura de la docencia que se contrastaba con otros referentes de países o de métodos, lenguajes y prácticas pedagógicas.

Entre 1915 y 1918, la constante y creciente fuerza de la organización estudiantil, bajo el liderazgo del autor del Manifiesto Liminar, Deodoro Roca (quién no suscribe el mismo, porque para entonces no era ya estudiante), se iba haciendo presente en la lucha por cambiar el sentido de la idea monárquica y decimonónica de universidad, relacionando su lucha al interior de los recintos universitarios con los obreros⁶. La Federación Universitaria de Córdoba ya estaba creada, y a partir de allí, impulsó su proyecto fundacional mayor: transformar la universidad y la sociedad de entonces.

Los hechos de la rebeldía estudiantil en contra del claustro de directores y profesores ha sido prolíjamente documentada, desde el espíritu de la época tanto como desde los análisis más actuales de relación sobre el movimiento reformista con sus pobres repercusiones y aún sobre sus escasas influencias políticas o académicas para Argentina, como para el resto de la región.

Lo que importa en este trabajo es el contenido conceptual e ideológico del movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba, puesto que pueden contarse solo muy pocos ejemplos que puedan ser el referente de un movimiento de tal impacto universitario y de realización específico de tal fuerza y belleza en la palabra, como el del Manifiesto Liminar, como una proclama que irrumpió en esa universidad para dar vida a múltiples movimientos estudiantiles, que fueron paradigmáticos del vuelco al siglo XX.

5 Ver, María Cristina Vera de Flachs. "Reformas, Contrarreformas y Movimientos Estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)". En: Renate Marsiske (coordinadora). *Movimientos estudiantiles en América Latina*, Vol. III. CESU-Plaza y Valdés Editores, UNAM, 2006.

6 En 1916, "Roca, junto a otros futuros reformistas entre los que se contaban Saúl A. Taborda, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz, constituyeron la Asociación Córdoba Libre y, en 1917, pusieron en marcha un proyecto que se conoció como Universidad Popular, en donde se deban clases de economía, derecho, moral etc., a los obreros". idem, p. 33.

¿Quién no puede subliminar el primer párrafo con el que da inicio este Manifiesto, a pesar de su olvido del factor género y de su visión localista-regionalista?:

La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acaban de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana (1918, p. 2)

Se hace referencia a lo largo del Manifiesto a la realidad local de la Universidad, porque las condiciones de estudio y de gobierno habían llegado a un extremo de polarización en donde no solo la imposición de autoridades y docentes era bochornosa, sino violenta y amenazante; como lo señala el mismo documento con la frase del rector en turno: “prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes” (1918, p.4).

No obstante, más allá del impacto local que tuvo el movimiento de los estudiantes de la Universidad de Córdoba, la convocatoria a la rebelión desde las universidades se extendió al resto de la región durante todos los años 20 y 40 del siglo XX.

Era, en efecto, una ‘hora Americana’, y por ello el Manifiesto Liminar cumplió con su propuesta programática de transformación, de autonomía y de co-gobierno, impulsando el tipo de universidad liberal y profesionalizante -que aún perdura hasta nuestros días-, porque para aquella época representaba el sentir mayoritario de las juventudes de clase media que podían acceder a los estudios universitarios, pero que también superaba su proceso desigual en el que se fue desenvolviendo el sentido y la orientación de las universidad en Argentina, con luchas estudiantiles en América Latina y el Caribe de corte radical y socialista que se prolongan hasta la actualidad.

El balance del proceso reformista dista de estar acabado, pero deben sugerirse algunos referentes que, de manera importante, reflejan el clima intelectual de la época en donde confluyen pensadores e ideas propiamente latinoamericanistas, como las de José Martí, Mariátegui, Vasconcelos, José Enrique Rodó, José Ingenieros, Alfredo Palacios, Manuel González Prada, Julio Antonio Mella, Haya de la Torre, y muchos más que conformaban una verdadera red moderna de pensamiento y acción convergente libertaria.

Desde el concepto propiamente autonómico, sin haberlo definido así, como ocurrió en otros movimientos estudiantiles, el movimiento reformista cordobés es inaugural porque abre una época de organización en la universidad que no se conoce de esa manera en ninguna otra parte del mundo. Aún ahora, el concepto de autonomía es visto de muy distintas maneras en Asia, en Europa, en Norteamérica y aun en la propia región.

En sus inicios la propuesta de Córdoba no apuntaba al futuro de la universidad, sino a la visión de corto plazo de una reforma universitaria de demandas inmediatas. El Manifiesto Liminar no deja resquicios de escenario de futuro más que para sí mismo. Aun así, el sentido de la obra de los estudiantes de Córdoba rebasa esta

apreciación, porque ninguna obra puede prever lo que sucederá a partir de la fuerza o contenido de sus palabras y de su publicación. Seguramente esto es lo que ocurrió, guardando las proporciones, con las Tesis de Lutero, con el Manifiesto Comunista de Marx y Engels, con los escritos de los anarquistas mexicanos, los Flores Magón, o con el llamado a la insurrección de los Bolcheviques, entre muchos otros y quizás de otros miles de ejemplos.

El modelo de universidad que se propagó por los estudiantes Cordobistas, como se ha mencionado con antelación, no fue el mejor que se hubiera deseado, porque no implantó el modelo alemán de investigación, ni el anglosajón de inversión, sino el napoleónico profesionalizante, porque daba cuenta de los intereses de la clase media de la época de buscar un modelo de libre acceso, de financiamiento por parte del Estado y de cuotas bajas para todos (no existe un modelo 'totalmente' gratuito, aunque así se exprese en muchas legislaciones nacionales al respecto).

Lo más importante, sobre todo para el sentido de este trabajo, fue haber dejado establecido un concepto de autonomía entendido como la "capacidad para establecer un autogobierno -expresado como gobierno de los claustros, con participación de los estudiantes y de los profesores como mínimo- y, también en buena medida, de contar con una base de autonomía financiera para administrar sus recursos" (Palmo y Pitelli, 1918, p.7).

Pero regresando a la importancia del momento histórico, los estudiantes reformistas de Córdoba lograron lo que nunca imaginaron, tal y como ocurrió en los distintos movimientos universitarios que se generalizaron en la región inspirados en lo ocurrido en Argentina. Desde su legado, fue como se promovieron los congresos estudiantiles de Argentina, y luego los movimientos estudiantiles de diversa índole y orientación en México, Perú, Cuba, Uruguay, Chile, Colombia, entre otros, que culminaron con una autonomía de tipo formal o acotada a su modo por sus distintos gobiernos, pero que se desarrolló como un fuerte y demandado concepto desde sus múltiples variantes, como se verá más adelante para el caso de México, como un ejemplo bastante apegado a lo que aconteció en otros países de la región.

Así, como es conocido y estudiado, el movimiento de Córdoba marcó y tuvo importantes repercusiones en América Latina y el Caribe, quizás como ningún otro, porque aún sigue mostrando su fortaleza conceptual y programática en la gran mayoría de las universidades públicas que mantienen su plena autonomía, el derecho del Estado para garantizar su financiamiento, el co-gobierno de fuerte participación estudiantil (no tan generalizado, y ahora relativizado por distintas fórmulas de representación proporcional entre los sujetos de la comunidad universitaria).

El caso de México, amén de que fue el lugar del primer congreso estudiantil regional más representativo posterior al movimiento de Córdoba, es un buen ejemplo de la manera como se fue constituyendo conceptualmente, por decirlo así, de manera Hegeliana, la autonomía universitaria.

La Autonomía universitaria en México: sus formas y sus vaivenes

El proceso en el que la autonomía universitaria se fue construyendo en México, y en lo particular en su institución nacional, la UNAM, se puede enmarcar en cinco importantes períodos:

- a. El que se abre con el movimiento de huelga de los estudiantes universitarios en 1929, y que tiene como resultado el otorgamiento de la autonomía formal a la entonces Universidad Nacional de México.
- b. El periodo que va de 1933 a 1945 que cubre la denominada ‘autonomía total’, pasando por el debate entre Antonio Caso y Lombardo Toledano sobre el carácter y el destino de la universidad, por la eliminación de su expresión de ‘nacional’ durante el Cardenismo, hasta la promulgación de su Ley Orgánica en 1945.
- c. El momento en el que la autonomía se ‘territorializa’ con la construcción de Ciudad Universitaria entre 1942 a 1952.
- d. Cuando ocurre la violación a la autonomía universitaria en 1968.
- e. La autonomía como ley constitucional entre 1980 y 1992.

La constitucionalidad de la autonomía universitaria en México, significó, sin lugar a dudas, un avance fundamental en el reconocimiento a un derecho y a las garantías a su ejercicio. De entonces a la primera década del siglo XXI, en el país como en otros muchos países y continentes del mundo el concepto de autonomía universitaria estaba pasando por diversos acontecimientos.

Con una literatura de referencia histórica muy sólida⁷, el movimiento de 1929 fue estudiantil, pero por época que se vivía en el país, los tiempos entremezclaron la universidad con los turbulentos tiempos de la post-revolución mexicana. En 1923, bajo la presidencia del General Álvaro Obregón, el conflicto entre caudillos enfrentaba a Adolfo de la Huerta con el General Plutarco Elías Calles, cuando el tema de la autonomía empezaba a ser un motivo de debate entre los universitarios de la entonces Universidad Nacional de México (UNM).

El contacto con la reforma de Córdoba y con los movimientos radicales de América Latina, el concepto de la autonomía se encontraba presente en este debate⁸, y ya para entonces, en las Universidades públicas de Michoacán (1917), de Sinaloa (1918), y de San Luis Potosí (1923), el régimen de autonomía había sido declarado. José Vasconcelos era el Secretario de Educación Pública, y Antonio Caso fungía como rector de la UNM. Vicente Lombardo Toledano era el director de la Escuela Nacional Preparatoria.

En un ambiente de convulsión externa e interna, que llevó a la salida de Antonio Caso, los miembros de la Federación de Estudiantes de México, presentaron a la Cámara de Diputados un proyecto de autonomía en 1923, la que quedó *en el tintero de las sesiones* por carecer de importancia para los entonces representantes populares,

⁷ Destacan los trabajos de Renate Marsiske sobre el movimiento de 1929 (2006); y el de María de Lourdes Velázquez (2007) sobre el Congreso Estudiantil de 1910, México

⁸ Véase María de Lourdes Velázquez. Los congresos Nacionales Universitarios, CESU-UNAM, México, 2000.

frente a acontecimientos que se vivían como el asesinato de Obregón, la falta de un orden jurídico que pudiera poner freno a los enfrentamientos a muerte entre los diferentes actores que se disputaban el poder local o nacional, los odios dejados por la guerra cristera y las turbulentas jornadas en busca de la sucesión presidencial.

Desde la trinchera universitaria, el movimiento autonómico se vinculaba fuertemente a la figura de José Vasconcelos, cuando la UNM alcanzaba los 8 mil estudiantes, se regía por su propia Ley Orgánica (1910) y había incorporado a las escuelas y facultades otrora separadas entre sí.

Para entonces, el movimiento estudiantil, como en Córdoba en 1918, se había convertido en un conflicto de múltiples fuerzas encontradas al interior de los recintos, y en un asunto de prioridad nacional para el gobierno del entonces presidente Portes Gil⁹. En ese año se produjo una prolongada huelga estudiantil de más de dos meses, con distintas reivindicaciones, en las que la autonomía no se encontraba en el centro de su pliego petitorio (con todo y que aparecía como un tema de debate constante entre algunos grupos de estudiantes), pero para la presidencia el otorgamiento de la autonomía fue la principal salida del conflicto.

Así lo expresó el presidente Portes Gil:

Aunque no explícitamente formulado, el deseo de ustedes es el de ver su Universidad libre de la amenaza constante que para ella significa la ejecución, posiblemente arbitraria en muchas ocasiones, de acurdo, sistemas y procedimientos que no han sufrido previamente la prueba de un análisis técnico cuidadoso, hechos sin otra mira que el mejor servicio posible para los intereses culturales de la República, y para evitar ese mal, solo hay un camino eficaz: el de establecer y mantener la autonomía universitaria (carta, 28 de mayo, 1929)¹⁰.

Uno de los principales líderes del movimiento, Alejandro Gómez Arias, reconocido Vasconcelista, entendió que la propuesta de una suerte de ‘autonomía otorgada’, significaba una salida política al conflicto y lo argumentó de la siguiente manera:

Hoy jueves 11 de julio de 1929, después de 68 días de huelga, el Comité General de la misma, cesa en sus funciones, se da por terminado el movimiento, y el directorio

9 “No es posible afirmar que todos los estudiantes de la universidad participaron de la misma manera en los movimientos políticos del periodo, pero es relevante la politicidad de esos años, acorde con los cambios políticos de entonces. La derrota de los vasconcelistas, la persecución de los comunistas, la recomposición de los grupos que habían apoyado a los cristeros, la reorganización y reacomodo incorporación de los diferentes grupos existentes al nuevo partido político, el Partido Nacional Revolucionario, fueron elementos que condicionaron el repliegue de las fuerzas políticas hacia el territorio universitario. Ahí se encontraron fueras opositoras al gobierno, fuerzas que entre sí se reconocían como irreconciliables políticamente pero estaban de acuerdo respecto de las labores que podrían desarrollar en el interior de la Casa de Estudios”. Gabriela Contreras. Los grupos católicos en la Universidad Autónoma de México (1933-1944). UAM-Xochimilco, México, 2002, p. 41.

10 En un reportaje sobre los acontecimientos se leía: jueves 30 de mayo de 1929: “Contestó el presidente a los estudiantes ayer...Propone que la Universidad Nacional sea verdaderamente autónoma, a fin de que en su gobierno participen los alumnos y los maestros. En esta forma terminará el conflicto que existe. El primer mandatario no accedió a las peticiones que se le hicieron para remover a los altos funcionarios de Educación Pública... El señor licenciado Portes Gil les declaró, primeramente, que no accedía a sus peticiones, pero que en cambio les daría la autonomía universitaria, que ellos no se habían atrevido a insinuar en su memorial porque la consideraban como una utopía, pero que él quería ser amplio de espíritu con los estudiantes”. C.fr. Periódico Excélsior. En Didriksson, Axel. La autonomía universitaria...

pidió a todos los estudiantes de México hagan que la Universidad Autónoma que formamos con la revolución, sangres, huelga y palabras, viva cada día más fuerte, más pura y más mexicana... La universidad será tan autónoma como los universitarios quieran que sea. La universidad, la autonomía, no es un marco jurídico; es un campo de lucha en un devenir en que el hombre ha de perfeccionarse (UNAM, 1979 p. 206-207).

En consecuencia, en la Ley Orgánica 1929, la autonomía se entendía como un ideal que tanto el gobierno como 'las clases universitarias' habían concebido:

Que la autonomía universitaria debe significar una más amplia facilidad de trabajo, al mismo tiempo que una disciplinada y equilibrada libertad; que es necesario dar a alumnos y profesores una más directa y real injerencia en el manejo de la universidad; (y) que es indispensable que, aunque autónoma, la universidad siga siendo una universidad Nacional y por ende una institución de Estado, en el sentido que ha de responder a los ideales del Estado y contribuir dentro de su propia naturaleza al perfeccionamiento y logro de los mismos (UNAM, 2004, p. 42)¹¹.

Dos temas eran cruciales, en su momento, para el ejercicio de este tipo de autonomía 'otorgada': uno, el del financiamiento, que conllevaba una suerte de privatización al ser obtenido por la vía de particulares, al no especificarse la responsabilidad del Estado para el otorgamiento de un subsidio permanente; y, la otra el de la elección del rector, que quedaba en manos de una terna propuesta de forma directa por el presidente de la República, junto con otras atribuciones y prerrogativas de designación de profesores o de voto a resoluciones del Consejo Universitario. Estas limitaciones al concepto de plena autonomía fueron explícitas en el momento en el que el presidente designa a quién fungía como Oficial Mayor de Gobernación, Ignacio García Téllez, como rector (UNAM, 2004).

En un siguiente periodo, durante los años de 1933-1945, la autonomía universitaria acotada, condujo al deterioro de las condiciones académicas y de trabajo en la reluciente UNAM, sobre todo cuando en 1933 el presupuesto otorgado tuvo una severa reducción de parte del gobierno, y cuando la ideología que empezaba a predominar al interior de los recintos se acercaba a la derecha y al fascismo, en confrontación con el ideario del General Lázaro Cárdenas de educación socialista. La Universidad con su autonomía ya era más bien conservadora.

Esta condición de cambio en las posiciones de los estudiantes y maestros de la UNAM, contrastaba con el espíritu Vasconcelista de la reforma autonomista, y ahora se abría en lo que se conoce históricamente como la controversia entre dos visiones radicalmente encontradas de universidad, expresadas en las voces de Lombardo Toledano y Antonio Caso.

11 Ley Orgánica de la UNAM, 1929. Poder Ejecutivo Federal, México, 22 de julio de 1929, considerando 3º, 6º, 7º, 8º y 12º. Estos preceptos eran contrarios a lo que expresó en su momento Justo Sierra que consideraba una autonomía más como derecho social que como una estructura dentro del Estado, con el derecho inalienable de recibir un adecuado subsidio. Véase Justo Sierra, "El Gobierno y la Universidad Nacional, en La Libertad, México, 5 de marzo de 1881. Véase, Didriksson, Axel. Diferentes tiempos de un concepto: autonomía universitaria. En: UNAM. La Universidad en la Autonomía. UNAM, México, 2004, p. 42.

Las diferencias fundamentales entre Caso y Lombardo estaban en la manera de concebir la naturaleza y la cultura, en el modo de enseñar la ética y la historia y en la posesión ideológica de la universidad. Para Lombardo, la Universidad debía imponer a los alumnos y los profesores la filosofía del materialismo histórico; para Caso, la Universidad debía preconizar determinada doctrina filosófica. La tesis que ganó en el Congreso fue la de establecer la filosofía del materialismo histórico en la Universidad, lo que al mismo tiempo significaba un triunfo para algunos gobernantes, ya que de esa manera se legitimaba una forma de ser para la Universidad, desde donde, sobre todo, se buscaría orientar la educación superior a las profesiones técnicas.

De todo lo tratado, el punto medular del debate fue la orientación y el papel social que la universidad debía desempeñar ante la sociedad: impulsar la educación superior como en el pasado, pero a partir de ese momento con un matiz socialista y fundamentalmente tecnológico, el cual no se había podido desarrollar con toda amplitud en la Universidad (UNAM, 2004, p. 45-46).

El triunfo de una orientación de tipo socialista de la universidad duró muy poco, porque esto trajo consigo la polarización del estudiantado a favor de los grupos conservadores y de derecha, que proclamaron una huelga con una comunidad dividida, y bajo su dominio del Consejo Universitario destituyeron al director de la Facultad de Derecho, Rodulfo Brito Foucher. La reacción del gobierno del presidente Abelardo L. Rodríguez fue la destitución, a su vez, del rector Roberto Medellín, y la condena a la universidad de haber sido incapaz de funcionar sin conflictos, a cuatro años del otorgamiento de la autonomía, de su bajo nivel educativo y de su deficiente investigación científica (UNAM, 2004).

En ese año fue promulgada una nueva Ley Orgánica que imponía una 'autonomía total para la universidad, le eliminaba el carácter 'nacional' y la consideraba como 'privada'. Se le otorgaba una cantidad presupuestal definida para un periodo de cuatro años, y la dejaba a la 'buena' administración de los universitarios. A partir de 4 años, la universidad no recibiría más 'ayuda económica' del gobierno federal y se le denominó como Universidad Autónoma de México (UAM). Fue el periodo de administración del rector Manuel Gómez Morín.

La solución a la crisis que se produjo con el anterior decreto, estuvo a cargo de Alfonso Caso, quién como rector promulgó una nueva Ley Orgánica en 1945 (vigente en la actualidad, en términos generales, por supuesto) y un Estatuto General. En el artículo segundo de la mencionada ley, se enuncia el concepto de autonomía más apegado a la idea de libertad académica tal y como se expresaba en las universidades anglosajonas, bajo el principio de libertad de cátedra e investigación y la elección de rector por la designación de una Junta de Gobierno, una variación de los *trustees* de las universidades de Estados Unidos, con lo que se generó una relativa estabilidad institucional a partir de ese entonces. La UNAM, que recobró su A, como lo tenían la gran mayoría de las universidades públicas y estatales de entonces, contaba con poco más de 22 mil alumnos y era considerada como una de las más grandes del mundo.

Un concepto de autonomía distinta se fue auto-constituyendo poco más adelante, con la territorialización de su principal campus. El proyecto de contar con una ciudad universitaria para la UNAM, fue diseñado de acuerdo con las tendencias modernistas

de entonces, inspirado en las ideas del arquitecto Le Corbusier, y en correspondencia con el sentido disciplinar y diferenciador del conocimiento que prevalecía en la currículum de las distintas carreras. Es por ello que se planteaba que “las diferentes escuelas habrían de quedar aisladas una de otra y todas ellas de la escuela mayor, con objeto de propiciar su labor como unidades independientes y las ventajas de una sana emulación” (Didriksson, 2004, p.49-50).

En 1946, siendo rector Salvador Zubirán se promulgó el decreto de expropiación de 7 millones de metros cuadrados y 26 kilómetros, para albergar a un total de 25 mil estudiantes. Este espacio definido como una ciudad con todos los servicios y administrativamente autónoma dentro de sus linderos hace referencia a la redefinición del concepto de autonomía, bajo la forma de una ‘extraterritorialidad’.

En los años sesenta, los estudiantes se refugiaban en sus universidades, como espacios reappropriados territorialmente cerrados y resguardados por la autonomía, y proclamaban que podían cambiar el mundo. El contexto de la lucha estudiantil abarcó muchos países, pero fue altamente expresivo y radical en ciudades como las de Tokio, París, Berlín, Turín Berkeley y el entonces Distrito Federal (Didriksson, 2004), y como en 1918 en la Universidad de Córdoba, se enfrentaron al pensamiento conservador y represivo, ahora de manera bastante más brutal.

En 1968, la autonomía universitaria, pasó de ser parte de la retórica de un campus definido geográficamente a la praxis de su defensa, en la medida que el gobierno de Díaz Ordaz intervino de forma directa por medio de la policía y el ejército en la vida interna de la universidad y también del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El movimiento estudiantil y de académicos de 1968, articuló la defensa de la autonomía con las de democracia, la participación ciudadana, la libertad de manifestación y la libre expresión frente al monopolio de la violencia, la cerrazón gubernamental y de los grupos más conservadores del país.

La posición adoptada por el rector Javier Barros Sierra - quien se puso al frente de la defensa de la autonomía, colocó la bandera nacional a media asta en la plaza de la rectoría y reclamó de forma directa que esta había sido flagrantemente violada-, fue ejemplar y emblemática¹².

El desenlace de este movimiento autonómico es difícil de olvidar: el 2 de octubre en la plazoleta de los edificios de Tlatelolco fue masacrada una población de estudiantes y de ciudadanos.

Los nuevos derroteros del concepto de autonomía siguieron estando presentes en la vida universitaria después del 68. Así ocurrió con el rectorado del Dr. González Casanova quién la defendió de la intromisión sindical, o durante el rectorado de Guillermo Soberón, cuando fue celebrado el 50 aniversario del otorgamiento de la autonomía en un gran acto conmemorativo. En el año de 1979, el presidente López Portillo, envió al Congreso de la Unión la iniciativa de adición al Artículo Tercero Constitucional, una fracción sobre la autonomía universitaria, la misma que, en medio de un gran debate nacional, fue aprobada en noviembre de ese año.

12 Véase el discurso. Javier Barros Sierra. Gaceta UNAM, vol. XIII, Núm. 37 (613), lunes 21 de noviembre de 1969. En, Ibídem.

En el texto presentado, se considera que con la autonomía universitaria las instituciones educativas se hacen responsables del cumplimiento de sus funciones sustantivas, de impartir educación superior frente a sus comunidades, frente al Estado y ante sí mismas, dejando a estas la facultad de formular sus plenas, proponer sus programas y ejecutar sus métodos de trabajo a través de una libre organización e independiente administración de sus recursos, declarando el compromiso del Estado de respetar irrestrictamente la autonomía de las instituciones de cultura superior (Cámara de Diputados, 1979, p.27).

En el texto de referencia se precisa que la autonomía no debe implicar un derecho territorial por encima de las facultades primigenias del Estado. Como punto nodal del nuevo ordenamiento, se consideran los derechos laborales, tanto del personal académico como del administrativo, para hacerlos compatibles con la autonomía y la libertad de cátedra e investigación.

El proyecto de decreto adicionó, entonces, la fracción VIII al Artículo Tercero de la constitución, y cambia el texto de la última fracción para quedar como sigue:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas: realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso y permanencia de su personal académico; y, administrarán su patrimonio. El ejercicio de los derechos laborales tanto del personal académico como del personal administrativo se realizará de acuerdo con las modalidades necesarias para hacerlo compatible con la autonomía y con la libertad de cátedra e investigación.

A ello debe agregarse que, con el retiro de la propuesta del rector Guillermo Soberón de agregar un apartado "C" al artículo 123 de la Constitución para regular las relaciones laborales en la universidad, fue modificado el tema de carácter laboral bajo una normatividad apegada al apartado "A" del artículo 123, y luego durante la presidencia de Salinas de Gortari se amplió la argumentación del carácter general del Artículo Tercero Constitucional, para permitir la privatización de la educación superior y abrir la participación de la iglesia en la educación básica. La mercantilización de la educación, desde entonces, ha venido expandiéndose de forma desmesurada y sin una adecuada y estricta regulación de la calidad de los servicios que se ofrecen. Sus consecuencias a favor de la profundización de la desigualdad social están plenamente documentadas (Didriksson, 2004).

Prospectiva

La autonomía universitaria en el siglo del conocimiento

La educación y los conocimientos están siendo ahora reconvertidos en mercancías y están siendo considerados como ejes fundamentales de potenciación y redefinición de las condiciones de un nuevo desarrollo económico a nivel global. Esto hace que su valor, sobre todo de carácter económico, sea visto como componente de interés por parte de gobiernos y empresas, de instituciones y núcleos de investigación científicos y tecnológicos.

Este nuevo contexto, relacionado directamente con las variables centrales de una economía del conocimiento, está impulsando mutaciones severas en los preceptos y bases con los que se evaluaba y consideraba, como se ha visto con antelación, la autonomía universitaria, y al mismo tiempo está alcanzando nuevas dimensiones desde la perspectiva de su dimensión abierta, social, no mercantil y de bien común, de pertinencia y de responsabilidad social.

Ahora, en este periodo de irrupción de una economía del conocimiento, que se va enraizando en escenarios distintos en las sociedades de todo el planeta de manera disímil, específica, la autonomía universitaria se expresa, de nuevo, de manera distinta, y enfrenta tendencias de impacto hacia adentro y hacia afuera de las instituciones también bajo nuevas expresiones. La reflexión al respecto es el eje que se propone en los siguientes apartados.

I

El factor clave de la onda larga que se vive y que está asentada en el valor y la generación de nuevos conocimientos, en la relación ciencia-tecnología, en la innovación de procesos y productos, en la generalización de los aprendizajes y en la universalización de los sistemas educativos; tiene como condición necesaria, pero no suficiente, la puesta en marcha de cambios fundamentales en las instituciones de educación superior. Esto ha sido el paradigma, el discurso y la política a impulsar que se han enfatizado desde organismos internacionales como la UNESCO (la educación superior tendrá que llevar adelante la transformación más radical que haya tenido a lo largo de su historia (UNESCO, 1998; 2009) o la OCDE (las universidades deben ser emprendedoras, cambiar bajo el dominio del mercado, y depender de su comercialización), de gran cantidad de autores (entre otros: Clark Kerr, 1980; Burton R. Clark, 1998; 2004) o bien en una gran cantidad de experiencias regionales (proceso de Bolonia en la Unión Europea; y en las experiencias de Asia y América Latina, o bien en una buena cantidad de experiencias de carácter local o regional (Didriksson, 2017; -en proceso).

El cambio se ha convertido en el paradigma de referencia para la educación superior y con ello de sus componentes centrales, como el de la autonomía universitaria, o como se le refiere en el mundo sobre todo anglosajón, el de la libertad académica o *academic freedom*.

Por ejemplo, para un autor muy conocido, Burton R. Clark, las universidades han entrado en una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio, y esto se debe a la multiplicidad de nuevas demandas a las que tiene que hacer frente, sobre todo de afuera hacia adentro, que las han alterado sustancialmente. De acuerdo con el autor, esto ha generado una suerte de 'crisis sistémica':

Universities are caught in a cross-fire of expectations. And all the channels of demand exhibit a high rate of change. In the face of the increasing overload, universities find themselves limited in response capability...As demands race on, and response capability lags, institutional insufficiency results. A deprivation of

capability develops to the point where timely and continuous reform becomes exceedingly difficult. Systemic crisis sets in (1998, p. 131-132).

Para hacerle frente, las universidades, de acuerdo con el autor citado, deben recurrir a una 'diferenciación' en todos sus niveles: institucionales, programáticos, de oferta, de demanda, de recursos y de cambios incrementales sucesivos para que puedan ir generando una cultura de 'innovación organizacional', o mejor para Clark, de sentido 'emprendedor'. El carácter emprendedor en una universidad está dado por la combinación que organiza en cinco de sus componentes:

- En el fortalecimiento de su núcleo directivo;
- En la expansión de la periferia de su desarrollo;
- En la diversificación de su base financiera;
- En el estímulo a su 'corazón' académico;
- En la integración de su comunidad a la cultura emprendedora.

El modelo de universidad que propone este autor, la califica como *Focused University*, a través de la cual se puede proyectar una respuesta emprendedora a los frecuentes desequilibrios y múltiples demandas que se generan hacia ella, y que le permite tener un mayor control sobre su destino, fortaleciendo con ello su autonomía.

El autor hace referencia, para el caso, a una 'nueva autonomía', que se diferencia de la tradicional (la de decreto político) por la ampliación de su base de autodeterminación, por la diversificación de sus recursos financieros, por la reducción de la dependencia gubernamental, por el desarrollo de nuevas unidades que rebasan a los departamentos tradicionales e introducen un nuevo ambiente de relaciones y nuevos modos de pensamiento desde una cultura empresarial, en donde estas unidades se manejan con una gran independencia para conseguir y usar fondos y recursos, definir nuevas especialidades de estudio y racionalizar su cambio estructural para impulsar una mayor capacidad de respuesta y dirección institucional con una mayor cohesión comunitaria.

Se trata de poner el énfasis en el cambio organizacional y sustentarlo desde mejoramientos sustanciales en la funcionalidad de la administración universitaria, sobre todo para el manejo de fuentes financieras más amplias y diversas, y con ello se pretendería contar con una más amplia capacidad 'autéonoma' de fortalecimiento interno.

De acuerdo con los trabajos que llevó a cabo Burton Clark durante más de una década, su propuesta se está generalizando, sobre todo en universidades de los países desarrollados, y en algunas otras que buscaron posicionarse como 'emprendedoras', y con ello, fortalecer su autonomía:

A growing number of entrepreneurial universities now embody a new option for institutional self-reliance. In their more active autonomy, they marry collegiality to change as well as to the status quo. Such modern universities know the difference between a university and a state agency. They know the difference between a university and a business firm. They also know that a complex university has many "souls", some righteous, some unrighteous; hard choices are needed to select the one and deny the other. And they know that the world does

not owe them a living, that traditional posturing will not be enough. The third way of university self-development is the promise they offer (2004, p. 7).

Y este se presenta como el paradigma dominante que se impulsa en muchos países del mundo desarrollado, bajo la denominación genérica de 'World Class University'.

Sin embargo, el cambio reducido a las perspectivas de la administración, está más relacionado con las universidades en donde predomina un mayor control de parte del mercado o del Estado, y no tanto en donde predomina una mayor autonomía, entendida como co-gobierno, amplia libertad académica o participación democrática en el campus.

Aún en las universidades en donde los asuntos de la innovación científica y tecnológica, las alianzas con empresas y el flujo de grandes cantidades de recursos orientados por la creación de patentes, de una base académica emprendedora o estudios de corte más relacionado con la administración, las empresas y las respuestas al mercado, están ahora sufriendo de contracciones en sus componentes más arraigados y considerados principios inviolables, como ocurre en muchas universidades de Estados Unidos.

Esto es lo que reporta en un artículo Philip G. Altbach (2009), en donde los principios de la libertad académica, plenamente enraizados en la cultura del personal académico de las universidades norteamericanas (tres principios que se sustentaron desde 1915 por la Asociación de Profesores Universitarios de América: "to promote inquiry and advance the assume of human knowledge; to provide general instruction to the students; and, to develop experts for various branches of the public service" (p. 2) y los impactos de las nuevas realidades hacia las universidades, como el internet, la educación a distancia, la innovación tecnológica, los conglomerados multinacionales multimedia y el incrementado control sobre la distribución del conocimiento, están poniendo seriamente en cuestión la autonomía de los académicos y de las instituciones:

Traditional academic freedom is under threat in many places today, creating the need for more attention to be paid to contemporary challenges. This crisis range from professors being subject to severe sanctions for their teaching, research or expression –including firing, jail, or even violence... The list of countries and fields of inquiry is unfortunately rather long. In the United States, which has in general effective protections for academic freedom, problems are emerging. Courts have recently ruled that academics who speak out against the policies of their own universities and are penalized for such actions are not protected by academic freedom. The growing number of part-time teachers in many countries have no effective protection of their academic freedom, since they are often employed for just one course or for a short and often indeterminate period of time. The ownership of knowledge by multinational corporations or even by employing universities has become an issue of contention in some countries...In short, academic freedom is under considerable stress today, and expanding the definition of this key concept

to include basically everything makes the protection of the essentials of academic freedom increasingly difficult (Altbach, 2009, p. 3).

II

Una economía del conocimiento depende centralmente de la producción científica y tecnológica, ni siquiera de la tecnología y de la innovación, en lo particular, sino sobre todo del conglomerado de la producción de conocimientos. En estas economías, la realización de la ciencia no depende solo de las universidades, pero sí tiene esta un papel específico y único, sobre todo por su capacidad para generar aprendizajes organizados en disciplinas o en áreas determinadas del trabajo académico y educativo, sin los cuales la ciencia no podría existir en el sentido moderno. Sin la contribución de las universidades en la generación de estos aprendizajes, no podría ocurrir una economía del conocimiento (Didriksson, 2007).

El concepto que se ha acuñado para caracterizar al tipo de universidades en donde se sobredimensionan los servicios orientados hacia el mercado y que se organizan para convertirse en una empresa capitalista más, es el de ‘capitalismo académico o cognitivo’¹³.

Resulta importante subrayar desde ahora, que las economías actuales del conocimiento no funcionan (como se pensaba en el pasado) solo desde la perspectiva de una relación directa y unidimensional de la universidad con la empresa con el soporte del gobierno. El contexto de aplicación de los conocimientos se ha vuelto un poco más complejo que ello, y sobre todo se debate fuertemente sobre la condición de sustentabilidad de los conocimientos como bienes públicos y de beneficio social, versus los que pueden alcanzar bases de desarrollo en beneficio de su comercialización y de su mercantilización, o bien de su exclusivo aprovechamiento por particulares.

Que esto ocurra, por supuesto no es automático ni mecánico, ni ocurre tan solo porque a alguien se le ocurra generar algún tipo de conocimiento por más práctico que considere que tiene como cualidad, sobre todo porque el conocimiento no solo es volátil y poco gobernable, sino también porque es disperso, tácito (depende de alguien en lo particular: como decía Polany (1966) “el conocimiento tácito no puede expresarse fuera de la persona que lo lleva a cabo”; (Foray. 2007, p. 71)), y aparece casi espontáneamente en lugares disímbolos y aún insospechados. Y con todo ello, el conocimiento es también por obra y efecto de la autonomía con la que se le genera, muy orientado a contextos definidos, de tal manera que no cualquier conocimiento tiene un valor general, porque este se ha producido con propósitos y ambientes determinados.

De todas maneras, y siendo esto así, la economía del conocimiento busca apropiarse de forma exclusiva de los resultados de la creación académica, intelectual, artística, experimental, básica o aplicativa de los actores que producen y transfieren conocimientos en las formas más inverosímiles que se puedan imaginar, para

13 Véanse, por ejemplo: Slaughter, Sheila, and Leslie, Larry. *Academic Capitalism*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997; Stiglitz, Joseph and Greewald, Bruce. *Creating a Learning Society*. Columbia University Press, New York, 2014.

convertirlos en patentes de apropiación privada y explotar un proceso social único y original, netamente humano.

Una y otra tendencia están provocado un rápido e intenso proceso de crecimiento e importancia de los conocimientos, y de los aprendizajes, ya sea bajo sus formas tácitas o codificadas, como base de la organización y desarrollo de las actividades económicas de una gran cantidad de países, regiones y zonas del mundo globalizado, y junto con ello, se están diseminando comunidades de aprendizaje y conocimientos, tan múltiples como diversas, como nunca antes había ocurrido.

Entre los amplios márgenes en los que ocurre la producción social de los conocimientos y el dominio de su apropiación privada, la autonomía universitaria debe explicarse desde estos nuevos complejos articulados, aunque puedan aparecer también como disímbolos, y lo son al final de cuentas.

III

En su conjunto, una economía del conocimiento depende, de forma directa, precisa y cada vez en mayor cantidad y calidad de los resultados, productos, experticia y capacidades que organiza y lleva a cabo la institución universitaria, u otros espacios de organización para la producción de nuevos conocimientos y tecnologías. La dependencia de este valor fundamental, el conocimiento, hace posible que se puedan obtener resultados de investigación de forma permanente y secuencial, dinámica y acumulativa, y también de que se cuente con procesos que hagan posible un aprendizaje permanente en 'el contexto de su aplicación' (Gibbons, et. al, 2007).

Las sociedades del conocimiento son escenarios de futuro, aún en controversia. Las economías del conocimiento son una realidad. Una sociedad del conocimiento hace referencia a una suerte de utopía en donde la educación, los aprendizajes, la producción y transferencia de nuevos conocimientos se representan como la base de sustentabilidad, del bienestar y del desarrollo de conglomerados sociales, locales, regionales o mundiales. Supone un nuevo modo de producción general.

Las instituciones de educación superior y las actuales universidades, están destinadas, sin duda, a jugar un papel fundamental en la construcción de sociedades, en plural, esto es diversas y con procesos diferenciados pero también articulados y cooperantes entre sí. Pero no es exactamente esto lo que está ocurriendo en la actualidad.

Más bien, nos encontramos en una condición de riesgo general, y no en un proceso suave y bondadoso en el que los conocimientos y los aprendizajes son la base sustancial de una nueva sociedad. La perspectiva es otra, esto es la de una economía de explotación y dominio de los conocimientos en condiciones de extrema inseguridad e inestabilidad social, económica y ambiental debido, en mucho, aunque no solo, por los avances de los conocimientos y de las tecnologías de la información y de los objetos nomádicos (Attali, 2007), de las guerras de ocupación y del creciente nivel de opresión política y cultural.

Las decisiones que se toman en esta economía del conocimiento se relacionan con la mercantilización de las instituciones educativas, y de los núcleos de producción y transferencia de conocimientos, y las mismas no resultan ser del todo adecuadas, ni

tan neutrales, porque operan para alcanzar un lucro desmedido, facilitan la especulación y las sucesivas crisis económicas y financieras, y sus operaciones están poniendo en peligro amplias regiones del planeta y de la humanidad en condiciones de masa.

También hay movimientos alternativos y de resistencia, de uso y manejo creativo, libre, socialmente abiertos de la educación y los conocimientos que trabajan y perfilan amplios sectores de la sociedad, de grupos, redes e instituciones que favorecen la educación como un bien social y un derecho humano, y a la ciencia y la tecnología con fines de bienestar y no solo de lucro.

IV

La autonomía desde la perspectiva de estas sociedades del conocimiento tiene nuevos rumbos. Desde la construcción teórica que ha explicado este fenómeno, como uno que se auto-transforma y diferencia, da la pauta para explicar que el conjunto de la estructura orgánica de las universidades que deciden realizar cambios para responder a las demandas económicas de las empresas o del Estado, empieza a ser transformada para articularse en un nuevo Modo de Producción de Conocimientos.

En la contribución de Henry Etzkowitz (2005)

la triple hélice no solo denota la relación existente entre la universidad, la industria y el gobierno (cuyo fruto son las nuevas disciplinas y que supone la base para la financiación) sino que también denota la transformación interna dentro de cada una de esas esferas (p.98)

De forma más extensa y profunda, los trabajos de Michael Gibbons, et.al (2007), han impulsado un muy importante debate que tiene de forma sesgada contribuciones al respecto del papel de las universidades en las sociedades del conocimiento, o en lo que denominan sociedades en Modo de Producción de Conocimientos, que revelan los cambios que se desenvuelven al interior de sus principales componentes y de sus principios, como el de la autonomía.

En un muy apretado resumen, sus argumentos centrales, son los siguientes:

El nuevo Modo funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias. El Modo 2 supone una estrecha interacción entre muchos actores a través del proceso de producción del conocimiento, lo que significa que esa producción del conocimiento adquiere cada vez una mayor responsabilidad social. Una consecuencia de esos cambios en que el Modo 2 utiliza una gama más amplia de criterios para juzgar el control de calidad. El proceso de producción del conocimiento tiende a ser más reflexivo y afecta, en los niveles más profundos, a lo que terminará por considerarse como "buena ciencia" (Gibbons, et.al, 2007, p. 7).

Este redimensionamiento del papel de la universidad, de su estructura disciplinar y de su organización tradicional (el Modo 1) hace referencia a los cambios que están ocurriendo dentro de sus estructuras centrales. No obstante, el nuevo papel y el análisis de la articulación de la universidad en el contexto de una sociedad del conocimiento, fue abordada de manera más destacada por M. Gibbons, Helga Nowotny y

Meter Scout en otro trabajo (2001), en donde se presenta la idea de que la transición del Modo 1 al 2 no solo hace referencia al trabajo de la ciencia, sino a la transformación de la sociedad en su conjunto:

Cambios más radicales vienen en camino; muchas, quizás la mayoría de las organizaciones en una sociedad del conocimiento deberán convertirse en organizaciones de aprendizaje, para poder así desarrollar su capital humano e intelectual, y se volverán, también, cada vez más dependientes de los sistemas de “conocimiento” para operar eficientemente. En términos simples, es posible incluso equiparar la transición del Modo 1 al Modo 2 a los sucesivos pasos de cambio en la productividad que ha caracterizado a la era industrial y que han ocurrido por la de nuevas tecnologías, nuevos métodos de producción (y de patrones de consumo) y nuevas fuentes de energía. ¿Por qué no plantearse una cuarta-nueva forma de producción de conocimiento? (Gibbons, Nowotny y Scout, 2001, p. 15-16).

Esta transformación del Modo de producción y del tipo de sociedad, una caracterizada como de Modo 2, provoca mutaciones no solo institucionales, sino también en la manera como los sujetos producen sus conocimientos, sus métodos, sus objetivos y sus intereses, en relación directa con el tipo de organizaciones políticas, sociales y económicas en las que se desenvuelven.

La autonomía universitaria, desde esta perspectiva se convierte en una suerte de vínculo de interlocución entre la universidad y la sociedad en una interacción compleja de mutua articulación, en donde las barreras entre la sociedad y ‘el campus’ se disuelven desde una manera muy particular. Así se señala que en este escenario de transgresión de la sociedad hacia la universidad:

La “cientificación” de la sociedad – a lo que la mayoría de las personas se refiere cuando habla de sociedad del conocimiento- es un fenómeno indiscutible. Sin embargo, si el desplazamiento de la ciencia Modo 1 a la producción de conocimiento Modo 2 es aceptado, se acompañará, inevitablemente, de un fenómeno más discutible: el surgimiento de una ciencia contextualizada. Así, es posible que las funciones científicas y sociales de la universidad comiencen a coaligarse (coalesce) (Gibbons, Nowotny y Scout, 2001, p. 90).

El resultado que genera una mayor receptividad y coordinación en los actores de la vida universitaria y en sus fundamentos, como el de la autonomía, producen un nuevo tipo de institución de educación superior:

la universidad Modo 2, en donde su autonomía hace referencia a un proceso de desinstitucionalización, para concebirse de forma muy amplia sumida en la sociedad, porque esta misma empieza a ser también “autónoma”. Los límites entre “lo interno” y “lo externo” ya no tienen sentido entre la universidad y la sociedad. Y esta desinstitucionalización “autonómica” golpea, por así decirlo, tanto a las universidades tradicionales como a las corporativas y empresariales y aún a las aparentemente novedosas “virtuales”, que vuelven como “parásitas” por alimentarse del trabajo de las universidades como tales (Gibbons, Nowotny y Scout, 2001, p. 93).

Por ello, en el Modo 2, la universidad ocupa un papel central, fortaleciendo sus tareas y funciones en un nuevo contexto que redefine sus principios de autonomía y libertad académica.

V

El cambio fundamental que está ocurriendo, es que, en una economía dominada por la apropiación del valor económico de los conocimientos y los aprendizajes, las anteriores externalidades de relación entre la universidad y la empresa, tienden a diluirse, al mismo tiempo que se reproducen a escala y de forma multiplicada redes, asociaciones, grupos de interés y comunidades del conocimiento de forma abierta libre y diferenciada, que van organizando una base social de aprendizajes que también actúa de forma irreversible en la disolución de las barreras entre la institución de educación superior con la sociedad, volviéndolas casi imperceptibles o en proceso de disolución, en relación directa al grado de desarrollo de la economía respectiva.

Así, el concepto de autonomía universitaria, tan caro para esta institución, se encuentra en una de sus contradicciones más severas; entre su vigencia como fuente inagotable y creciente de recursos para alcanzar su imbricada sustentación como institución no dependiente de los recursos del Estado, o de la sociedad (está expresada en los ingresos que se obtienen por las cuotas, las matrículas o las inversiones) o bien porque su libertad de organización, de orientación curricular, de investigación o de pensamiento este cada vez más definida y mucho más resguardada y defendida.

El problema lo ha planteado Dominique Foray, en los siguientes términos:

The problem thus formulated is qualified as a “public good problem”. There is a large number of situations in which the net private marginal gain is less than the net social marginal gain because services are accidentally offered to a third party from whom it is technically difficult to obtain payment. Not only is scientific or technological knowledge a good that is difficult to control, it is also a nonrival and cumulative good. These different characteristics enhance the strength of positive externalities and thus increase the difference between private and social returns. Thus, social returns may be so substantial that remunerating the inventor accordingly is unthinkable (Foray, 2004, p. 114).

Dicho de forma sintética, si no existe un conocimiento generado profusamente como un bien social, no puede ocurrir de forma incrementada su apropiación privada, pero dicho así de forma simple, no quiere decir que no ocurran en sus interfases enormes complejidades, y es allí en donde el tema de la autonomía cobra su verdadera expresión en esta discusión. De entrada lo anterior, por ejemplo, no se reduce a que la producción de un bien común, o social, deba ser necesariamente producido por el Estado u otra entidad ‘pública’, porque también es requerido generarlo desde entidades ‘privadas’.

Lo contrario también está generalizándose.

It therefore seems relevant to recall that, saying a good (e.g. knowledge) is a public good, on the basis of the properties of nonexcludability and nonrivalry, does not mean that this good must necessarily be produced by the state, that markets for it do not exist, or that its private production is impossible. It simply means that, considering the properties of the good, it is no possible to rely exclusively on a system of competitive markets to guarantee production efficiently (Foray, 2004, p. 119).

Por ello, la producción de este bien social general, el conocimiento, pero también los aprendizajes que permiten su acumulación e innovación en el tiempo y en el

espacio, son cruciales e imprescindibles. Parece casi una paradoja, y quizás lo sea, como ocurre casi en todo lo que vivimos. La garantía y manifestación de la autonomía de las universidades se vuelve imprescindible para la acumulación de conocimiento que se transforman en tecnologías, en productos, en mercancías, son acumulables, estandarizables y generan la mayor de las ganancias en manos privadas como nunca se había visto. Y esto está en la base de las actuales economías del conocimiento.

The capacity to produce scientific statements collectively while preserving a degree of diversity of opinions and arguments is thus an important feature in an open research network, and standards of disclosure and openness appear to be decisive in the cognitive performances of the network. The advantage of such an approach is that it produces formal results (Foray, 2004, p. 166).

Es por ello que la autonomía universitaria es un complejo que se mantiene, se preserva y se estimula sobre todo con beneficios individuales, tanto bajo la forma de becas como de inventivos hacia el mejoramiento de la productividad y la calidad de los investigadores.

Así, la universidad está sumida en esta disonancia y dualidad, y esto está definiendo sus cambios, su estructura, sus procesos más íntimos y sus luchas, aun por garantizar preservar esta autonomía que expresa esta dualidad: una institución que promueve y motiva que sus académicos y sus estudiantes, sus administrativos y directivos se mantengan en los principios de la autonomía, de la libertad académica y de la generación de conocimientos abiertos, libres y de bien social, mientras que estos mismos hacen posible su apropiación privada y la innovación empresarial y económica.

Desde esta lógica, también están presentes, se multiplican, proliferan y se resguardan, los colectivos abiertos de producción y transferencia de conocimientos. Ya sea bajo la forma de cursos libres, de información abierta a todo público sin ningún costo, como comunidades de interacción social o interpersonal, como redes, como asociaciones y como micro-macro-organismos de conocimiento abierto, autónomo, descentralizado y desgeografiado.

El dominio público de los conocimientos es una tendencia irreversible, que debe enfrentar enormes condicionamientos e intereses derivados de los riesgos que implica la alteración de los modos y ritmos de la cooperación y el libre intercambio de los conocimientos desde la perspectiva de un bien social, que se trastocan de manera profunda cuando la relación se vuelve unidimensional al servicio de los contratos con empresas y laboratorios.

Autonomía universitaria: la importancia del debate en el 2018

El proceso y la discusión que se generó en la reunión de París sobre educación superior (Cfr. UNESCO, Conferencia Mundial, París, julio 2009) de parte del grupo de universitarios de América Latina y el Caribe, que buscó sustentar (y lo logró por lo menos en la Declaración Mundial de referencia) el término 'bien público y social' para caracterizar la educación superior, es casi imperceptible a la luz de lo que se ha discutido en este trabajo, pero fue extremadamente importante. Simple y sencillamente porque buscaba hacer girar la balanza de los términos y de las prácticas hacia

el lado del bien común y los derechos humanos universales, desde la perspectiva de la autonomía, tan importante como lo es ahora.

Frente a la comercialización y mercantilización de la educación superior que se vive en distintas partes del mundo, y que ha calado hondo en la región de América Latina y el Caribe, la expresión de un 'bien común' ayuda mucho a entender las nuevas perspectivas que se presentan para la autonomía de las universidades y sus límites, como garante de la preservación de los conocimientos y los aprendizajes con un sentido abierto, gratuito, socialmente amplio y comprometido con un desarrollo sustentable y equitativo, justo y democrático.

Desde el debate de la UNESCO de los años de referencia, dos conceptos relacionados al de la autonomía fueron los de 'pertinencia' y de 'responsabilidad social'. A menudo se les ve de manera equivalentes, o se les trabaja de forma indiferenciada, pero vale la pena precisar su dimensión específica.

La pertinencia se relaciona con el contenido del trabajo académico, con el proceso a través del cual se determinan y seleccionan de forma consecutiva contenidos, métodos, lenguajes y se organizan los aprendizajes en aulas y laboratorios, y se perfilan líneas y proyectos de investigación de los profesores o los investigadores. La pertinencia hace referencia a los procesos, avances y productos 'internos' de la producción y transferencia de conocimientos de la universidad.

La responsabilidad social supone que la institución universitaria o de educación superior, produce sus conocimientos y sus egresados con un perfil ético y ciudadano hacia afuera, hacia la sociedad, hacia los compromisos, posicionamientos, definiciones, como tareas que promueve desde el ámbito del conjunto de sus funciones de docencia, de investigación y de difusión de la cultura hacia la sociedad en su conjunto, en donde se hace notable la pertinencia del trabajo académico realizado desde su autonomía a favor del desarrollo y bienestar, la educación y la cultura de una sociedad determinada.

Es esta diferenciación la que nos permite identificar las relaciones dinámicas entre la autonomía universitaria, la pertinencia del trabajo académico y la responsabilidad social en las resoluciones y avances que las universidades de América Latina y el Caribe, que tienen arraigo como instituciones con autonomía, con la historicidad y contundencia de un muy particular modelo de universidad que se ha diferenciado de los modelos que buscan concentrarse en cambios hacia modelos emprendedores, de capitalismo académico o híbridos de mercado e innovación.

Durante los años que van de 2006 a 2009, la región de América Latina y el Caribe impulsó un muy importante movimiento desde sus instituciones de educación superior, sobre todo desde sus universidades nacionales y públicas de creación de redes y asociaciones regionales, subregionales y nacionales para definir que la reforma universitaria del siglo XXI debía estar férreamente enraizada en su autonomía, en la pertinencia de su trabajo académico y en la responsabilidad social de sus instituciones de educación superior y universidades, tanto públicas como privadas.

Esto se presentó de manera profusa en los resolutivos de la reunión regional sobre educación superior, celebrada en la ciudad de Cartagena, Colombia en 2008, y en la Conferencia Mundial de París en 2009, ambos acontecimientos organizados por la

UNESCO, y que pudieron convocar la participación de miles de representaciones de universitarios y de instituciones de la región.

Las premisas fundamentales sobre las cuales la región se ha posicionado en el debate mundial, frente a las sociedades del conocimiento y sobre todo frente al desarrollo de economías del conocimiento, se concentran en la idea de mantener la educación superior (y la educación en general) como un bien público, en el rechazo a su comercialización y mercantilización, a la subordinación de las universidades y de sus institutos de investigación a las empresas y al mercado, y en la sustentación de universidades que promuevan el cambio con responsabilidad social.

Desde estas premisas, se ha impulsado un muy importante debate en el seno de la UNESCO y otros organismos, sectores y universidades, en donde parece la controversia con el postulado, sobre todo impulsado por la OECD-OCDE de que la educación superior debe ser considerada como 'un bien público global'. Tanto en la reunión de Cartagena de la UNESCO, de 2018, como en la también mencionada de París (2009), los universitarios latinoamericanos se opusieron a la generalización de este término, y postularon la educación como un bien social, a secas, como un derecho humano, lleno de contenido, y de una autonomía responsable.

En los términos de José Dias Sobrinho, et. al. (IESALC-UNESCO, 2008), la educación superior no puede ser un 'bien público global'. Esta redefinición dentro de un plan global, desvincula la educación de sus raíces históricas y de los medios concretos donde se insertan las instituciones y donde se producen los procesos formativos y los conocimientos. De esta manera, ello contradecía el sentido público de la educación en cuanto proceso primordial e insustituible para el desarrollo individual y social, la realización de los objetivos comunes de consolidación de las identidades culturales y la elevación de las condiciones de vida de los pueblos, en especial de países subdesarrollados (p. 94).

Las diferencias llegan a ser muy abismales, en los procesos de cambios que ocurren en las universidades que participan directamente de los desarrollos de economías del conocimiento. En los países en donde esto ocurre, la inversión hacia la investigación fundamental, la experimentación científica, las patentes, los modelos de simulación, la infraestructura, el número de investigadores en activo y los contratos con fines de comercialización de los productos de investigación y de innovación tecnológica son una constante, y son parte de la vida de las universidades y de otros núcleos de producción de conocimientos. Ya se ha hecho referencia de ello bajo el término de capitalismo académico, aunque no solo en el sentido de una subordinación a los procesos de inversión y obtención de ganancias, sino también a los recientes fenómenos de transformación institucional para adecuar a las universidades a una relación simbiótica con las empresas que dependen de la generación de conocimientos y tecnologías.

En América Latina y el Caribe, la realidad fue y es harto distinta. Son las universidades mayoritariamente públicas las que concentran la gran mayoría de la investigación fundamental y aplicada, son las que orientan la mayor inversión hacia investigación y desarrollo, las que forman los profesionales e investigadores que administran, reproducen u organizan la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías, y las relaciones con las empresas es aún minoritaria y hasta conflictiva. No obstante, es

una tendencia que se ha buscado imponer, propiciar u organizar bajo la cobertura de acuerdos internacionales, multilaterales o bilaterales con otros organismos, países o instituciones, de tal manera que la educación superior vaya siendo considerada como un servicio negociable.

Lo anterior no significa, de ninguna manera, el distanciamiento con prácticas y procesos de convergencia, cooperación e intercambio a nivel regional o internacional, tampoco a establecer una barrera 'autonómica' en los campus para hacerlos impenetrables al conjunto de los sectores e intereses de la sociedad o de una determinada economía. No, más bien se trata de perspectivas de cambio universitario que enfatizan la necesaria pertinencia, autonomía y responsabilidad social que tienen las instituciones de educación superior, en general, como instituciones culturales, educativas, científicas, con intereses, proyectos y definiciones de futuro distintas a las de las empresas o los gobiernos. Se trata de un papel social que se juega desde espacios únicos e indivisibles, que incluso han sido consagrados históricamente como 'auténticos' - de allí su fuerza y su originalidad-, como un conglomerado diverso con una estructura, funciones, decisiones, organizaciones y personas, que trabajan desde bases propias y se sustentan cada vez más como un poder por sí mismo, digamos como un 'quinto' poder en la sociedad y también como parte del Estado.

De allí la importancia de redefinir, de nuevo, la autonomía universitaria, porque es desde esta posición que debe pensarse a sí misma de forma crítica, e impulsar cambios fundamentales desde los nuevos paradigmas pedagógicos, epistémicos, científicos y tecnológicos, el desarrollo económico, la sustentabilidad, la interculturalidad y el futuro de la sociedad en la que se encuentra, aún más fuertemente cuando se pueden reconocer los enormes y agudos problemas de pobreza, inequidad, desigualdad, destrucción medioambiental y elevación del nivel de los conflictos sociales hacia los que puede contribuir a plantear soluciones factibles, inteligentes y responsables. En primerísimo lugar lo debería de hacer hacia la solución de la aguda problemática de desigualdad del sistema educativo, visto en su conjunto.

La autonomía universitaria, entonces, debe ser el pivote, la fuerza propulsora de cambios hacia el interior y hacia la acción decidida de las instituciones de educación superior hacia afuera. En este sentido, la acción autónoma de las universidades no debe limitarse a un país determinado. Por lo menos en el contexto de la región de América Latina y el Caribe la cooperación, la organización de redes y asociaciones, de programas conjuntos, de esquemas originales de movilidad de estudiantes y académicos es un proceso en marcha, y esto está propiciando perspectivas estratégicas muy importantes para el desarrollo de una capacidad endógena de producción y transferencia de conocimientos (Didriksson, IESALC-UNESCO, 2008).

Conclusiones

El contenido de un 'Nuevo Manifiesto' para la universidad de América Latina y el Caribe del siglo XXI, debería de decir casi más o menos lo mismo que el de hace 100 años - si esto en verdad ocurriera en alguna universidad o en muchas relacionadas entre sí-, para proclamar una nueva hora para la integración latinoamericana, porque como afirma Pablo Gentili (2008),

no se trata de repetir las palabras de orden, las banderas y propuestas de la Reforma de Córdoba, pero sí...de reconocer en la radicalidad de ese movimiento, los aportes que el mismo nos ha legado y la necesidad de reformularlo en virtud de una especificidad histórica que actualiza esa herencia en el marco de una nueva coyuntura (Novaes, Dagnino 2013, p. 79).

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre los conglomerados académicos de producción y transferencia de conocimientos, en lo particular las redes y asociaciones de universidades a nivel regional –con fuertes vínculos internacionales– están provocando cambios de fondo y severos posicionamientos ante las cílicas crisis económicas y sociales, exigiendo la redefinición de políticas y planes y, sobre todo, mayores recursos para desempeñar con calidad y pertinencia su vital función de ser una de las instituciones sociales que mejor contribuyen al desarrollo de una sociedad del conocimiento relacionado con el bienestar de las mayorías de su población.

Durante este periodo están ocurriendo múltiples acontecimientos y modificaciones en su entorno y contexto que no se habían previsto con antelación. Las perspectivas que se habían presentado con planteamientos de pensadores de gran influencia que preveían una relación directa, pero también simple, de subordinación entre la universidad hacia la empresa, bajo la forma de una extrema comercialización, no ha ocurrido en la realidad, sino de forma tendencial en algunas instituciones, notables, sin duda, pero no de forma generalizada.

En la realidad, el tema de la autonomía se ha mutado en un proceso más complejo, porque en lugar de que se estuviera avanzando a paso firme hacia una sociedad del conocimiento, está ocurriendo una situación anormal, en donde la educación, los aprendizajes y lo más consagrado del pensamiento humano está polarizando a las sociedades, abriendo brechas enormes en sus niveles de desigualdad social, alterando de forma brutal las condiciones de vida de quienes cuentan con información y un valor agregado sustancial en conocimientos frente a los que no los tienen, poniendo en peligro el planeta y sus especies, modificando los patrones genéticos de sociedades enteras, alterando el contenido de sus alimentos; haciendo realidad una sociedad en constante riesgo de destrucción parcial.

Para la región, una sociedad del conocimiento está muy lejos de las perspectivas futuras de las próximas dos o tres décadas del nuevo siglo. Lo que si se está imponiendo es una nueva forma de uso y manejo de la inteligencia humana, de los conocimientos y de la información que puede producir, sistematizar y transferir socialmente desde lógicas de ganancia y competitividad extremas, una economía que valoriza la fuerza de trabajo humana en nuevas proporciones, que articula instituciones enteras y centros de producción de conocimientos para alcanzar nuevas tasas de ganancia y mayores niveles de especulación financieras para alterar la base de relaciones económicas, y sus mediaciones –el valor de uso del trabajo por el valor de cambio de los aprendizajes- en la constitución de un nuevo modo de producción: el modo de producción sustentado en los conocimientos, dependiente y de alto carácter consumista.

En este contexto de alternaciones, se ha discutido en este trabajo el concepto de autonomía universitaria. No de forma abstracta ni idealizada, sino buscando

su articulación en las conformaciones históricas, económicas y sociales que la han determinado.

Lo que se concluye es que la autonomía es un concepto siempre alterado. No hay uno al que se pueda recurrir para extenderlo como unidimensional, sino uno que se modifica con frecuencia y que es utilizado, con expresiones distintas, de manera coyuntural, como un principio reconocido por todos, pero también siempre condicionado o redefinido.

Lo que aquí se sugiere es que, frente al debate que trae y lleva a la autonomía, a la libertad académica, a la pertinencia y a la responsabilidad social de las universidades es que hay que ponerse ahora en algún lado. El lado en el que se ubica este trabajo es en el que se ha construido la autonomía relacionado con un pensamiento renovador, múltiple, diferenciado, rico en contenido y al mismo tiempo integral, histórico y muy enraizado en las universidades públicas latinoamericanas. Esta es nuestra postura, y es esta la manera como se presentan y se sostienen las posibilidades de un cambio fundamental en las universidades que buscan y reclaman un espacio propio, que ya ha sido duradero y que siempre ha estado presente.

Referencias

- Altbach, P. (2009). *International Higher Education. Bulletin*. Boston: Boston College. Fall.
- Attali, J. (2006) *Breve Historia del Futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cheol Shin, J. y Kehn, B. (2013) *Institutionalization of World Class University in Global competition*. Springer, Dordrecht: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Clark, B. (2004) *Sustaining Change in Universities*. London: Open University Press
- Contreras, G. (2002) *Los grupos católicos en la Universidad Nacional de México (1933-1944)*. México DF: UAM-Xochimilco.
- Didriksson, A. (2000). *La Universidad de la Innovación*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2004). “Diferentes Tiempos de un Concepto: Autonomía Universitaria”. En: *UNAM, La Universidad en la Autonomía*. México: UNAM.
- Didriksson, A. (2008). “Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: Ana Lucia Gazzola; Axel Didriksson. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Didriksson, A. (2007). *Las Macrouniversidades Públicas en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Etzkowitz, H. (2004). “Innovación en la Innovación. La Triple Hélice de las Relaciones entre la Universidad, la Industria y el Gobierno”. En: Villalta, Joseph M y Pallejá, Eudard (eds.). *Universidades y Desarrollo Territorial en la Sociedad del Conocimiento*. Universidad Politécnica de Catalunya: Barcelona.
- Foray, D. (2006) *The Economics of Knowledge*. Cambridge: MIT Press
- Gibbons, M., et. al. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento, la Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*. Barcelona: Ed. Pomares
- Gibbons, M.; Nowotny, H.; Scott, P. (2001) *Rethinking Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Great Britain: Polity Press.
- IESALC-UNESCO. (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Novaes, H. y Dagnino, R. (2013). “La reforma de Córdoba, una lectura contemporánea”. En: Alderete, A. (comp). *El Manifiesto Liminar, legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Ospina, W. (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Ed. Aguilar.
- Palmo, J. y Pitelli, C. (2009) *La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918*, Buenos Aires: Mim.
- Pérez, C (2004). *Revoluciones Tecnológicas y Capital Financiero*, México DF: Ed. Siglo XXI.
- UNAM. (1979). *Conferencias y discursos sobre la Autonomía*. México DF: UNAM.
- Sobrinho, Dias J. (2008). “Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinamericana y Caribeña”. En: *Tendencias de la Educación Superior*. Caracas: IESALC UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. París: UNESCO.
- Velázquez, M. (2000). *Los congresos nacionales universitarios*. México DF: CESU-UNAM.
- Vera de Flachs, M. (2006) “Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)”, En: Marsiske, R. (coord). *Movimientos Estudiantiles en América Latina*. Vol III, México DF: CESU-UNAM.

“LAS RESONANCIAS DEL CORAZÓN NOS LO ADVIERTEN.”¹ LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE 1918 Y NOSOTROS

José Luis Grosso²

Decía Deodoro Roca, redactor del *Manifiesto Liminar*, casi dos décadas después de la Reforma Universitaria de Córdoba:

*“(El profesor) Es el mismo fósil. Sólo que ahora es más joven.
Y, sabiendo más, le es más inútil todo lo que sabe.”*

D. Roca. *Encuesta de Flecha, 1936.* (Del Mazo, 1941, 546, Tomo III)

El clima de la Reforma Universitaria de Córdoba

1918: Un movimiento estudiantil en la vieja Universidad Nacional de Córdoba, fundada en 1613, aún impertérrita en su fundación colonial y en la tradición hegemónica del formato de saber que crece en los claustros académicos desde el siglo XII. Un movimiento estudiantil hacia la democratización del conocimiento, la autonomía universitaria, la gratuidad de la formación, el gobierno universitario distribuido, la libertad de cátedra, la apertura a nuevas metodologías, el libre pensamiento, los programas de extensión, el protagonismo estudiantil, la crítica del autoritarismo, el concurso periódico de las cátedras, la libre asistencia a las clases, las Cátedras Libres y los cursos paralelos alternativos, el compromiso de la Universidad con la defensa de la democracia, y la profesionalización como medio de inclusión y derecho al ascenso social de los sectores medios (Del Mazo, 1941).

Con el apoyo de partidos populares y del movimiento sindical (Federación Obrera de Córdoba), el mismo 15 de junio, los estudiantes tomaron la universidad oponiéndose al rector, que acababa de ser electo intramuros por la derecha tradicional universitaria. Los estudiantes irrumpieron en la asamblea, rompiendo vidrios y muebles, y descolgando los cuadros de los anteriores rectores. Declararon huelga indefinida. Mil estudiantes firmaron sobre el pupitre rectoral la declaración de huelga,

1 Manifiesto Liminar de la reforma universitaria. Córdoba (Argentina), 21 de junio de 1918, nº 10 de la Gaceta Universitaria.

2 Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades, Argentina. Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer. Instituto de Estudios de Literatura e Tradições – IELT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Fundación Ciudad Abierta, Cali, Colombia. CORPUS – International Group for the Cultural Studies of Body.

y salieron a las calles. El 21 de junio, la Federación Universitaria de Córdoba publica en la Gaceta Universitaria el Manifiesto Liminar, redactado por Deodoro Roca, abogado egresado de la misma Universidad. En él se expresa: “Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

El 9 de septiembre los estudiantes ocuparon la Universidad asumiendo sus funciones de gobierno: nombraron a los dirigentes estudiantiles Horacio Valdés, Enrique Barrios e Ismael Bordabehere como decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería, respectivamente. Organizaron actividades curriculares, nombraron profesores, consejeros y empleados, y constituyeron mesas de exámenes. La universidad se encontraba completamente en manos del estudiantado. Hasta que fueron desalojados por la policía y algunos resultaron detenidos.

En el ámbito nacional, en 1916 había sido elegido el primer presidente por sufragio universal (masculino): Hipólito Yrigoyen, como resultado de luchas sindicales, en un proceso creciente de industrialización. El ascenso social de los sectores medios que pujaban por el ingreso a la universidad y por la obtención del título profesional es un resultante de la burguesía en crecimiento, de las migraciones a las ciudades y de la cruzada civilizatoria del Estado-Nación. La Reforma Universitaria era connivente con las bases sociales del desarrollo del capitalismo. En el Manifiesto Liminar y los hechos sucedidos en su entorno inmediato hay un impulso crítico que cabalgará progresivamente en las ideas de ‘izquierda’ durante el siglo XX hacia la construcción de una solidaridad con las luchas populares, con alcance ‘americano’. Los términos ‘revolución’, ‘sacrificio’, son enunciados con fervor. Otras posiciones, tal vez podríamos decir que más propiamente ‘reformistas’, luchaban por el acceso a la universidad como redistribución de las ‘oportunidades’ y ‘derechos’ en las capas medias, para el mejoramiento de las condiciones de vida, el ‘progreso’ económico, social y moral, y el desarrollo, con un sentido más ligado a la promoción individual. De hecho, la Reforma del 18 fue un remezón que produjo cambios notables, pero que, una vez pasado el vendaval, asentó y reforzó a la vez la estructura y los cimientos de una universidad donde se agitan banderas de izquierda, mientras se ajusta el orden epistémico y la relación con el conocimiento según protocolos y liturgias en muchos casos autoritarios, en otros, elitistas y, en la mayoría, científicas, y, donde campea, de un modo creciente, la mentalidad liberal gerencial, que va invadiendo progresivamente la autoridad y el gobierno académicos, agrediendo el criterio de lo público, la gratuidad y las fuerzas democratizantes en el servicio de la educación como derecho para todos.

La Reforma resituó (hasta hoy) la ‘relación de conocimiento’ en nuevas ideologías emergentes, pero sin transformar críticamente la institución del conocimiento. Sigue siendo, la Universidad, incluso después de los fuertes remezones de las décadas de 1960 y 1970 (y, entre ellos, el “Cordobazo” de 1969) y de su represión totalitaria en varios de nuestros países latinoamericanos, el régimen profesoral, científico, profesional e intelectual del elitismo y la impunidad. ¿Cuántos estudiantes hoy no se animarían a una nueva revuelta estudiantil, si no fuera por la ruptura dictatorial que diezmó la lucha política popular, por las pedagogías sociales del consumo funcional y resignado que ella instaló, y por la cooptación clientelar que ejercen sobre las agrupaciones los

gobiernos universitarios de turno, en algunos casos enquistados por décadas en el poder, o cuyo electorado responde a intereses ajenos a la independencia crítica del conocimiento, a la democracia y a la liberación de nuestros pueblos?

Con un sentido de rememoración, sintiendo las resonancias del corazón que, aún, nos lo advierten una vez más, ¿qué haría hoy una política de ‘izquierda’ en el ámbito universitario? O mejor: ¿qué densidad, volumen y alcances, qué dimensión revolucionaria (Santucho, 1956) se anuncia en nuestros territorios y universidades? ¿Qué esperanza llega a nosotros como una ráfaga y nos resuena en el corazón (Benjamin, 2010)? ¿Qué tiembla y corre, hoy –para quienes nos dejamos afectar y nos hacemos sensibles– bajo nuestros pies y bajo los cimientos institucionales del Orden del Saber? Hablar de, y desde, la Universidad Nacional de Educación es abordar estas cuestiones cruciales: una universidad que, más que nueva, busca ser innovadora; es nueva, no porque sea otra universidad más, de reciente creación, sino porque es innovadora. Pues no busca refundar, sino transformar la educación, acompañando, impulsando y respondiendo a la transformación social, desde las relaciones de conocimiento, desde lo pedagógico y desde la estructura institucional. Pensar-haciendo universidad, siempre sujetos a condicionamientos y vigilancias conservadores, siempre a la merced de la desidia de los charlatanes e improvisadores, siempre bajo la amenaza del sentido común dominante y los imperativos del mercado, del productivismo y de los estándares integracionistas del ‘realismo capitalista’. Pero haciendo fuerza crítica desde abajo y a la izquierda (según la expresión zapatista), “à la gauche du possible” (a la izquierda de lo posible), según la expresión de Daniel Bensaïd (1990), sin excusas y sin coartadas que nos justifiquen o nos des-responsabilicen. Nuestro compromiso camina en el filo de esta alternativa.

Las resonancias del corazón Sur, desde abajo y a la izquierda

Todos hemos sido educados en el orden violento del presente, sobre el cual pisamos con universal gravedad. Para una transformación institucional y de la institucionalidad desde abajo debemos desaprender las prácticas y la tontería de la lógica que descansan en los supuestos dominantes. La Universidad Nacional de Educación se hace sensible a lo que aún no es, en la estela de la Reforma de Córdoba, dando oídos y poniendo manos a pendientes, derivaciones, profundizaciones, renovaciones, rompiendo la más etérea y pesada línea del tiempo. Nos llegan, también a nosotros, las resonancias del corazón de volumen y densidad revolucionarias, descolonizadoras, que aquí resumo en seis desplazamientos, a saber:

1. De las disciplinas académicas a la descolonización epistémica;
2. De la crítica eurocéntrica del capitalismo al cambio del modelo civilizatorio;
3. De lo público estatal a lo público constitutivo;
4. Del objetivismo social a la extensa pertenencia comunitaria;
5. De la distribución en escuadra de las facultades del conocimiento al encuentro de saberes;
6. De la universalidad monológica a la universalidad intercultural e inconclusa del estar en medio de los otros.

En las *resonancias del corazón* laten *esperanzas guardadas en secreto*: viejas, futuras, anacrónicas, arcaicas, innovadoras, que ninguna ciencia ni razón han podido encerrar, ni contener, ni desaparecer. Entre ellas, el pensamiento, las búsquedas, las derivas de muchos que habitaron y transitaron los “claustros”, en Europa y en América, y fueron marginados, excluidos, expulsados por la presión impositiva de la episteme dominante. No obstante el mal gobierno, la mala política, la mala pedagogía, la mala educación, la mala ciencia, no han logrado que “perdamos el sentido de decir lo que tenemos en secreto”.³

Revolución se nos ha vuelto descolonización. Para todos. He ahí nuestra desbordada Universidad pública, gratuita, democrática, intercultural y popular.

1. De las disciplinas académicas a la descolonización epistémica

Ninguna transformación será tal si no afecta el concepto mismo de ‘educación’, establecido hasta el extremo de su naturalización, y las *relaciones de conocimiento* que sostiene e impone, obscena y, a la vez, solapadamente. Para *descolonizar la educación* es necesario atender a “uno de los aspectos escondidos, pero constitutivos, de la modernidad, (que) es el avasallamiento de las perspectivas cognitivas, simbolismos, imaginarios, y productos culturales de todas las regiones y poblaciones del planeta, para sustituirlos por un único orden cultural global en torno a la cultura europea” (Giraldo, 2014, p. 99), o, más específicamente: por un único orden cultural global restringido a la tradición hegemónica europeo-occidental y sus supuestos universalistas, eurocéntricos. Esto permanece escondido aún en la educación, incluso cuando se procura incorporar la diversidad de culturas y lenguas, pero sin cuestionar y alterar los formatos discursivos del currículum y las disciplinas. En la enseñanza básica y media –y en sus efectos, sedimentos y residuos que llevamos con nosotros a la formación universitaria– es necesario, más allá de los contenidos, revisar los *formatos discursivos*, y, muy especialmente, los de Lengua, Historia y Ciencias, como también el aparato disciplinario que forma en lo cotidiano una determinada *relación de conocimiento* entre los distintos actores que intervienen en ella.

Es crítica la irrupción de la diversidad cultural, pero lo más duro de roer es el *habitus* (Bourdieu, 1999) en que descansa la comprensión y las prácticas ‘educativas’, capaces de ingerir y digerir cualquier ‘otro’ en calidad de nuevos lenguajes, nuevos contenidos, y representaciones visuales y dramáticas, folklorizándolo, reduciéndolo a lengua, reificando su ‘cultura’, sin cuestionar ni salir de la *matriz de inclusión*. Se hace difícil, hasta imposible, dejar el espacio físico, ¡cuánto más el epistémico! Hay que afectar/alterar la *χώρα (jóra)* (Derrida, 2011) de la ‘educación’: aquel ‘lugar’, ‘emplazamiento’, ‘región’, ‘comarca’ (el entorno que rodeaba el centro de la *pólis*), que nos ha acogido y (re)formado, que está más acá siempre de las oposiciones categoriales fundantes mismas –sensible / inteligible; materia / idea; cuerpo / alma; visible / invisible; extensión / razón; pasión / sujeción; barbarie / civilización– y de sus inversiones o dialécticas (Derrida, 2011, p. 22). Hacia ella señalaba Platón en el

3 “(El mal gobierno busca que) perdamos el sentido de decir lo que como zapatistas tenemos en secreto” (Anónimo, 2016: 106, Flor, ex-integrante de la Junta de Buen Gobierno, MAREZ Libertad de los Pueblos Mayas).

Timeo como una ‘madre’, o ‘nodriza’: ‘receptáculo’, ‘matriz’. La *χώρα (jóra)* ha sido (ya) metáfora radical –aunque no lo es, ni lo puede ser, porque siempre viene de otra, de más allá de Sí–, “más situante que situada” (p. 21), inalcanzable, intocable, no mellable ni agotable (26), pero sí afectable, alterable. Legada, siempre adviniente, muy cercana e infinitamente lejana. De ella recibimos el dar, que no es un don determinado (p. 27-28), sino el abrir-lugar como una grieta (41-42). ¡Tanto nos ha dado la ‘educación’! Siempre sentimos que es mucho más de lo que nos ha quitado, impedido, despojado, bloqueado, forcluido, denegado... Alterar la *χώρα (jóra)* de la ‘educación’ nos parece una profanación, un sacrilegio, pero es condición de una *descolonización epistémica*, que, por ello mismo, además de política, es a la vez espiritual, mística. *No hay diversidad epistémica sin apertura a una mística no-occidental, no-ilustrada, no-cristiana. Otro saber, en un radical encuentro de saberes.*

La discusión que abre lo *intercultural* y el escenario de un *encuentro de saberes* es cancelada si no se *deconstruye y se altera semioprácticamente* –en cuanto *sentidos* que se transforman en el curso la *acción*– la educación en sus *relaciones de conocimiento* y sus *supuestos epistémicos*: sus *formatos discursivos*, su *concepto lógico de “conocimiento”*, su *universalidad eurocéntrica*, y su *modelo de ciudadanía uninacional y monocultural, urbanocéntrico y ajustado a la ‘política’ determinada por el Estado-Nación*. El gran desafío para una educación entendida en toda su extensión y modalidades como ‘*intercultural*’ –incluidas allí la “Educación Intercultural Bilingüe” EIB, la ‘*etnoeducación*’ o la ‘*educación propia*’: esa variedad de posiciones en discusión, con trayectoria latinoamericana– es la transformación de la educación desde las *maneras de conocer*, la *concepción antropológica*, la *situación cosmológica* y la *economía de las facultades del saber* que se agencian en la *diversidad cultural* de nuestros territorios. Para ello es necesario remover los pilares discursivos del formato educativo Nacional: la Historia, la Lengua, las Ciencias Naturales, y el ejercicio de la autoridad y de la autoridad epistémica que resulta connivente con dichos formatos. Porque en los conceptos de Historia, de Lengua, de Naturaleza, de Ciencia y de Conocimiento, residen los supuestos imperceptibles e intocados de la colonización del saber.

En la estela de la Reforma de Córdoba, viniendo de las oposiciones históricas *ciencia versus fe*, y *libertades versus autoritarismo*, en aquella confluencia de extensión universitaria y autoformación obrera que tuvo lugar en la cultura política popular para la transformación social, y que venía ya de principios de siglo con un resabio mesiánico ilustrado, estamos pisando hoy sobre un deslizamiento hacia nuevas oposiciones: *encuentro de saberes versus conocimiento único*, y *descolonización epistémica versus disciplinas académicas concebidas como discursos con privilegio de verdad o de efectividad*.

Una *educación intercultural* no meramente adjetivante debe superar la mera adición y especificación curricular con respecto a Pueblos y Naciones indígenas, o comunidades afrodescendientes, o montubios, cholos, o mestizos determinados, o campesinos, como asimismo, y en la misma medida, debe levantar la aparente ‘neutralidad’ y ‘normalidad’ de la educación actual con respecto a sectores ‘nacionales’, mestizos o hispanos, hacia una revisión y rediseño –que afecte, complique y trascienda lo curricular– hacia el encuentro de los diferentes, su reconocimiento mutuo, su

interrelación y su apertura a la *diversidad epistémica y de formas de vida*, sin dejar o sin recolocar por debajo un suelo dialógico y prejuicios naturalizados como estrategia reproductiva de la relación colonial.

2. De la crítica eurocéntrica del capitalismo al cambio del modelo civilizatorio

La crítica eurocéntrica del capitalismo ha devenido y se ha profundizado, con un *giro descolonizador*, en *desmontaje del modelo civilizatorio*. No basta con reconocer al capitalismo como cultura –y no sólo como modelo económico–: es en la *matriz civilizatoria* misma donde el capitalismo se ha enquistado: una *matriz civilizatoria colonialista, objetivista, desarrollista, centralista, homogeneizadora, patrimonialista, patriarcal, monoteísta, edípica, urbanocéntrica, elitista, clasificatoria, antrópica*, que es *relativizada, cuestionada y destruida en su presunción de universalidad plana* desde *otras maneras de vivir, morir y habitar el mundo*. En la propia crítica al capitalismo por el pensamiento emancipatorio moderno (incluso el latinoamericano) se han develado –a poco de sospechar de los imperativos del desarrollo, de la universalidad del concepto de Naturaleza y del antropocentrismo y antropismo judaico-greco-europeo-occidental– los compromisos de ese pensamiento crítico con el modelo civilizatorio colonizador. Este descreimiento cultural y epistémico en su dogmática bondad ha dejado aflorar *otras concepciones y luchas emancipatorias: arcaicas, históricas y emergentes*. Y viceversa, la *fuerza de saber, salud y salvación de otras maneras de estar en el mundo y de relacionarse con el 'medio natural'* –los elementos y seres del territorio local– ha liberado del *sentido-de-realidad* con pretensiones de universalidad y de privilegiado acceso a lo real que ha investido a la Ciencia en su Razón, no sólo en relación a la Naturaleza, sino también a la Historia. El marxismo ha caído bajo la crítica de esta crítica, mostrando que el *combate contra el capitalismo* no es un exacto resultado ni una prerrogativa de la Razón (greco-europeo-occidental) en la Historia, y que la *crítica* excede a la Ciencia en su tradición metafísica o experimental.

La *crítica del capitalismo* es hoy *reencuentro con otras matrices civilizatorias* y asunción de las alternativas que en ellas se abren. Esa crítica ya venía realizándose en la *semiopraxis intercultural*, por otros medios expresivos; hoy somos los académicos la que hemos comprendido sus sentidos críticos, su fuerza, su *agenciamiento lateral y ventriloquo de lo 'político'*. Lo que Rodolfo Kusch llamaría “*fagocitación*” (Kusch, 1986; Grosso, 2017a) y lo que llamo “*hospitalidad excesiva*” en *matrices rituales de creación, amplias o breves* (Grosso, 2017b; 2014; 2015). Es desde allí que la *crítica de la matriz civilizatoria* va más allá (o regresa más acá) del Desarrollo. Porque, cuando no reina el desarrollo, ya no hay más allá o más acá determinantes. “*Volver*” o “*desviarse*” toman los sentidos de un andar crítico. Es la Historia la que cae hecha pedazos (Benjamin, 2010). En la estela de la Reforma de Córdoba, los asomos revolucionarios contra el capitalismo, que fueron cobrando fuerzas y luchas durante el siglo XX, hoy son *crítica intercultural al capitalismo* desde *alternativas al modelo civilizatorio colonial y colonializante*.

Lo que hemos venido a llamar en *kichwa “Sumak Kawsay”*, y que suele traducirse como “*Buen Vivir*”, orienta al *pensamiento crítico descolonizador* en este sentido. La

relacionalidad comunitario-territorial es un principio singular y constitutivo del *Sumak Kawsay* en la tradición de los pueblos indígenas, no sólo kichwas ni sólo andinos. Hay una *manifestación* (Derrida, 1997, p. 120, p. 125) en esa expresión –no es mero signo como recurso y medio en la comunicación–, que *posiciona, vincula y revuelve el vivir y el morir en espacio-tiempos otros (Pacha), haciendo (otra) justicia* (CODENPE, 2011a). En esa medida, *Sumak Kawsay* excede lo que hemos venido a comprender/restringir como ‘lenguas’, bajo el rigor gramático de la Lingüística. *El Sumak Kawsay es una voz territorial*, y en cuanto tal escapa de la segmentación gramatical, de la trampa semántica y del cicunloquio pragmático a que sometemos académicamente a las palabras. El *Sumak Kawsay*, como saber universal, en sus diversas lenguas, declinaciones de sentido y acepciones, sintoniza, por otra parte, asimismo, con epistemes, creencias y rituales de *otras maneras de estar en el mundo* no ontologizadas en (la) relación con el Ser. Entre las recreadas comunidades africanas, diezmadas por la extracción esclavista, y dispersadas en América, desde el siglo XVI en adelante –unificadas continentalmente bajo una ‘filosofía bantú’ como cosmovisión africana por Placide Tempels (1959)– no se circumscribe lo comunitario a lo humano, sino que se extiende a vivos, muertos, seres vivos animales y vegetales, y seres naturales y climáticos. Estas *comunidades extensas* animan en América a las diversas poblaciones afrodescendientes: se recrearon aún bajo el rigor de la fragmentación y la opresión, como así también en los movimientos emancipatorios y las nuevas libertades (Zapata Olivella, 1997), y aún lo hacen.

Una educación transformada en el marco del *Sumak Kawsay* no sólo cuestiona el individualismo, la acumulación capitalista y la segmentación unidireccional de la Historia hacia el desarrollo, sino que se expande con un sentido ambiental a los seres no-humanos que constituyen una *comunidad en sentido intercultural*.

Son los principios que las diversas comunidades, naciones y pueblos, movimientos sociales, organizaciones y sectores movilizados ponen en juego en sus relaciones, aún en las condiciones más desfavorables y asimétricas, los que hacen la crítica del capitalismo. Porque, frente al valor de la unidad en su versión colonial, uninacional y monocultural, homogeneizante y estado-céntrica, hay que hacer valer aquellos principios *relacionales* con los que los actores críticos han llevado adelante sus luchas, so pena si no de mantener el valor hegemónico de la “unidad” como camisa de fuerza de la gestión de lo diverso y de reproducir solapadamente la remanida concepción del Estado que se quiere transformar. Así, desde la experiencia y los saberes de comunidades, pueblos y naciones indígenas, y según sus medios expresivos, la crítica se opera desde una “relacionalidad” (Haber, 2011), cuyos elementos éticos y epistémicos son: la “complementariedad”, la “reciprocidad” y la “proporcionalidad” (CONAIE, 2012). Históricamente, las comunidades originarias, negras, cholas y mestizas, y los movimientos populares, en sus recreados medios expresivos, amplios o breves, han agenciado desde allí sus relaciones con el Estado colonial y el Estado republicano (ver Platt, 1982; Kusch, 1986; 1966; 1977; 1975; 1976; 1978; 1987), como asimismo con otros actores poderosos. Hay allí un *saber crítico* que las universidades, los académicos e intelectuales han desconocido. *Un encuentro de saberes abierto*

a la diversidad de maneras de conocer y medios expresivos es el escenario más potente e innovador en la crítica del capitalismo, porque toma la dimensión revolucionaria del cambio de matriz civilizatoria.

3. De lo público estatal a lo público constitutivo

Lo *público* y lo *popular* son dos conceptos producidos en la vida social y en la teoría política que –aparentemente– posicionan dos lugares de enunciación dialógicamente diferenciados en el marco del Estado-Nación (Grosso, 2012). La construcción de lo público a través de la expansión progresiva de los medios letrados hacia nuevas ciudadanías, y la confrontación con la hegemonía letrada que sobreviene con la ampliación de los registros significantes en las tecnologías de información y de comunicación (sus gramáticas orales, visuales, musicales, etc.), desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad, transforman la política y van resituando la universidad en la circulación y apropiación del saber. No sólo la aparición de nuevas carreras y profesiones, sino de nuevas pedagogías y recursos didácticos, y de nuevos nichos y trayectos laborales, dan cuenta de esta transformación de lo público. La tensión entre lo *público* y lo *popular*, entre la ciudadanía letrada y la ciudadanía masiva, se expresa asimismo en los estudiantes, la investigación y la extensión universitarias, constituyendo los alcances de lo público en las luchas por el derecho a la educación, el derecho al conocimiento y el derecho a la representación y al reconocimiento en las artes y la cultura.

La diferencia de lo *popular* se anuncia y corporiza en la continuidad igualitaria burguesa de lo público, la asedia y la revuelve desde los *elementos constitutivos* sobre los que las políticas del Estado-Nación se asientan. La democracia, progresivamente, no ha podido ignorar esta larga expansión que atenta contra la concentración del saber en instituciones reservadas al elitismo intelectual.

Lo *público*, ¿deviene en lo *popular*, o lo *popular* lo precede y le es constitutivo? En todo caso, lo *público* se hunde en lo *común*, lo *colectivo*, lo *popular*, y *popular-intercultural*, más allá de la distante denuncia –habiendo sido corroído el elemento de la ‘verdad’– de la comunicación correcta, la información precisa y del decoro de clase, corriendo los riesgos de caer –aún bajo el gesto de aquella crítica que reasegura, como un conjuro, el elitismo– junto con el encapsulamiento y desposesión de las *fuerzas excedentes y disonantes* en la política del Estado-Nación, tanto como “pueblo organizado” en el fascismo, o como “populismo” progresista.

Lo “público” tiene una historia oculta por debajo de su emergencia burguesa (Sennett, 1978 Cap. IV. Roles públicos; Kant, 1998; Habermas, 1999; Flichy, 1993; Ramos, 1989; Martín-Barbero, 1998; 2004; Ford, 1994): esa historia que se hunde en lo *popular*. La política y su sentido-de-realidad se desdibuja en nuestra actual esfera pública tardía, tomando otras configuraciones menos pacificadas y más heterogéneas, de gestión más *comunitaria* (barrial, rural, sectorial, movimental) que de ciudadanía ilustrada. Lo *público* pasa convulsivamente en pases de ida y vuelta de su contención estatal a su beligerancia popular constitutiva.

Lo *popular* interrumpe con, e irrumpe en, la continuidad comunicativa burguesa que establece el concepto de lo *público* como espacio único, iluminado, puesto a la luz

—que condice con la “pedagogía de la luz” (Kusch, 1976) que campea soberanamente en los fines y métodos de la educación. Jesús Martín-Barbero ha señalado esta irrupción:

en el nombre de la masa se designa por primera vez un movimiento que afecta la estructura profunda de la sociedad a la vez que es el nombre con que se mistifica la existencia conflictiva de la clase que amenaza aquel orden (Martín-Barbero, 1998, p. 31)

Lo masivo es un modo de existencia de lo *popular* (Martín-Barbero, 1998; Herlinghaus, 1998, p.18). Lo *popular* es la historia social oculta de la construcción de lo *público*: otra “modernidad” (Grosso, 2004) que están lejos de expresar nuestras universidades, donde la hegemonía letrada que captura lo público –con *violencia simbólica* (Bourdieu, 1997; Grosso, 2014b)– en la Modernidad *tout-court stricto* (académico) *sensu*, ha hecho efecto y permanece activa. Otra concepción, *popular-pública*, de *revolución*, aún ausente en nuestros ámbitos académicos críticos y de izquierda, se monta sobre las *concepciones espacio-temporales* y las *esperanzas mesiánicas emancipatorias* de comunidades indígenas, negras, cholas, montubias, mestizas, campesinas, y de movimientos y organizaciones populares en nuestros diversos territorios. Porque lo *popular* –y no sólo en los contextos poscoloniales– es *intercultural*. *Irrupción de espacio-tiempos otros* que altera el “orden” (Grosso, 2011) con sus políticas de inversión carnavalesca, de abundancia festiva de dones, de impregnante implicación melokinésica.

Más allá de sus intenciones programáticas ‘internacionalistas’, la izquierda ha generado el gran relato de movimientos ‘populares-internacionales’, que el capitalismo de consumo ha depotenciado en nubes estéticas (Ortiz, 1996) y que han minado las bases ilustradas de lo ‘público-estatal’ en lo global. Así como sucede en el territorio circunscripto por los Estados—Nación, este *popular-público-internacional*, heteróclito y abigarrado, constituye un *encuentro público de saberes* que transfigura lo “local” en lo global, *irrumriendo desde espacio-tiempos otros* (Grosso, 2014b) y *tejiendo entramados territoriales* (Grosso y Haber, 2011) que trascienden los límites de los Estados-Nación sin diluirse en la llanura inconsútil del vertiginoso deslizamiento global.

Nuestras universidades hacen parte y fuerza de la *violencia simbólica* que separa lo *público-estatal* de sus mundos constitutivos y no han dado acceso libre y gratuito a la ancha extensión de lo *público-constitutivo*, haciendo una vivisección epistemológica, protocolar y ética, que las protege y desvincula efectivamente de la transformación social. En la estela de la Reforma de Córdoba, es una tarea relevante para la democratización de nuestra educación someter lo *público* a su deconstrucción desde lo *popular*, volver lo *público-estatal* –que campea como sentido común–, desde/hacia lo *público-constitutivo*, afectando a la vez los conceptos de “política”, ‘conocimiento’, ‘ciencia’, sus discursos y sus prácticas, el espectro del ‘conjunto tecnológico’ (Foucault, 1984) que conforman, y, al mismo tiempo, acompañan los procesos de transformación *populares-interculturales* que se vienen desencadenando. *Es necesario abrir aún más y extender lo ‘público’ en nuestras universidades para que tome la dimensión barroca y multidimensional de nuestros territorios.*

4. Del objetivismo social a la extensa pertenencia comunitaria

Ante la mirada objetiva de las Ciencias (Humanas, Sociales, Naturales), lo *comunitario* se sale de foco, abandona al lugar del ‘objeto de estudio’, de la ‘población-objeto’, dejándola vacante, y poniendo a la vista el compromiso y complicidad epistémico-políticos de aquella con la colonialidad del Estado-Nación. Lo social se diluye y extiende en lo *comunitario* (Grosso, 2012b). Una *gestión comunitaria del conocimiento* se derrama y extiende en lo *común* (Nancy y Bailly, 2014), y en la *comunidad de seres, humanos y no-humanos, vivos y muertos, politeísta y cósmica* (Grosso, 2018b). Esta discusión cuestiona principios de razón asumidos acríticamente en el ámbito académico.

La violencia comienza ya en el esquema teórico que inhabilita y desconoce las fuerzas sociales y no-sociales (*qua* no-humanas) heterodoxas, violencia epistemológica sobre las que el pensamiento crítico auto-crítico trabaja en la deconstrucción de los discursos y de las prácticas de la Ciencia y de la Educación. ‘Comunidad’ remite a lo circunscripto (como, en el racionalismo, la ‘metafísica’) como ‘pre-moderno’, y esta carta natal de la Ciencia moderna no hace sino marcar obscenamente la zanja de su propia fundación. Una “interpelación práctica” (Althusser, 2005) acosa al académico y al estudiante en su avance en el trayecto de formación, que le hace repetir y reverenciar el dogma, separándolo de su infancia y su mundo-de-la-vida. Lo singular de la experiencia de ‘comunidad’ es *pertenecer*, y todos nacemos en ella. “Uno se encuentra en comunidad con los suyos desde el nacimiento”, decía Ferdinand Tönnies (1947, p.19), antes de que pasara por allí la efectiva escoba durkheimiana y lo sepultara a Tönnies bajo el mausoleo sociológico. *Nacemos perteneciendo*. Es imposible sacarnos de encima el mundo para ponernos frente a él y ponernos a su vez enfrente. Esa imposibilidad debería hacernos pensar en otra ‘ciencia’ –otra docencia y otra investigación y otra extensión–, que no reitere con alardes de aparente rigor la condena a la ‘objetivación’ (Bourdieu, 1990).

El Estado-Nación, como formación hegemónica, ha impuesto un *estado-de-ser* y un *sentido de realidad*, homogeneizando las percepciones, concepciones y estructuras espacio-temporales, territoriales e identitarias, previas y, de este modo, *constitutivas, olvidadas y guardadas en ese olvido*.

Aún en la Metafísica y en el ‘humanismo’ que piensa al hombre como ente eminente, y por detrás de ellos –dice Heidegger en la *Carta sobre el humanismo*– resplandece el Ser: el hombre perdido entre los entes, en su ‘apatriudad’, “no puede evitar tener al ser en la representación” (Heidegger, 1985, p. 93). Es decir: “Este ocultamiento (del Ser) no es, empero, defecto de la Metafísica, sino el tesoro de su propia riqueza, de que ella misma se priva y que, sin embargo, presenta” (p. 85).

Esto linda con lo que llamo el ‘*olvido-que-guarda*’ en lo *popular-intercultural*. Pero su *fuerza* no está, como en la interpretación de Heidegger, en su potencia de ‘presencia’, sino en su *poder-de-ausencia*, es decir, en su *negación como violentación simbólica del orden violento del presente* y en su *alteración por ruptura desde otras historias, otros espacio-tiempos* (Grosso, 2014c). No es un *olvido* monológico, sino *heterodiscursivo, intercultural*.

Las fuerzas de la diferencia en la formación hegemónica no ocupan un lugar pasivo de destinación, sino que operan, son fuerzas activas en ajuste y en pugna. Su exceso les viene de su excedencia ‘comunitaria’. Es cierto, como plantea Pierre Bourdieu, que el concepto de lo ‘popular’ en las Ciencias Sociales se ha constituido en “apuesta de lucha entre los intelectuales” (Bourdieu, 2000, p. 152), pero esa no es toda su realidad en el campo social, en el que el campo científico y académico insoslayablemente se inscriben, sin poder reducirlo a la lógicidad y a la transparencia de la conciencia lógico-lingüística.

Lo comunitario se abre desde la agencia de lo no-humano. Hay algo cósmico local, antagónico, que hace fuerza y pugna allí. Todos los fantasmas del romanticismo político, del fundamentalismo, del esencialismo, de la autoctonía empoderada se agitan allí; fantasmas que pasan espectralmente bajo el prisma prepotente e ilustradamente ignorante de la (desapercibida) episteme de la ‘Modernidad’. Este ‘poner en cuestión’, en la *semiopraxis comunitaria*, no sucede en la tradición crítica del idealismo intelectualista. Porque el desplazamiento del objetivismo es simultáneamente un desplazamiento y alteración en el ejercicio de la crítica. En la estela de la Reforma de Córdoba, la crítica hoy es *praxis crítica en la gestión comunitaria (no sólo ‘social’) del conocimiento*. Porque la interacción local con seres no-humanos excede todo ‘socius’ antrópico –es decir, vuelto sobre lo humano y contenido en él.

‘Comunidad’ no es la categoría binaria que el pensamiento moderno, seguro y dueño de sí en el objetivismo, estableció del lado de lo anterior, lo superado, lo simple y homogéneo, la redondez armónica, la intimidad subjetiva, poniéndole enfrente la sobrevaloración de su asimétrico par: ‘sociedad’. Cuestionar la episteme moderna es reencontrarse con la ‘comunidad’. *Lo comunitario, siendo originario, es heterogéneo, diverso, exterior, abierto, extra-humano* (en el sentido de no circunscripto ni centrado en lo ‘humano’). No hay identidad-continuidad en lo *comunitario*, pero tampoco por ello hay mera disolución en fragmentos, dispersión consumista, despreocupada indiferencia posmoderna, espectacular feria de variedades. Lo *comunitario* excede (ya de entrada) las trampas y dilemas del objetivismo.

Lo comunitario es metamórfico: es un proceso total, climático, cósmico. Hay metamorfosis en una comunidad local de seres que, refractivamente, entre unos y otros, se altera, se reconstela. No hay pérdida ni desaparición en el devenir otro entre otros (Grosso, 2017c; 2017d), *no hay indiferenciación, sino recreación (destrucción genésica, caos que no termina)*. Algo que no es (ya) sujeto ni (es ya) mero objeto. Gilles Deleuze y Félix Guattari dicen enigmáticamente en *Mil Mesetas*:

“Lo imperceptible es el final inmanente del devenir, su fórmula cósmica” (Deleuze y Guattari, 1994, p. 280).

Lo imperceptible acontece, cae de lleno sin notarlo, no hay previa, no hay a priori posible, no hay manera de acogerlo cual recipiente: el devenir invade el cosmos y le es su elemento. No hay lugar firme de donde percibirlo como un ‘allá-afuera’, todo es afuera: ‘está nomás’ (Kusch, 1975; 1976; 1978).

En la *metamorfosis* hay una dinámica de reproducción/transformación (Giddens, 1997; Bourdieu, 1990), pero que es más que un juego en un mismo elemento, en

un mismo espacio-tiempo, en una misma ‘sociedad’ inmutable en su conformación elemental homogénea. *Hay en la metamorfosis de una comunidad local de seres una diferencia matricial, una ruptura abrupta, un agujero en la continuidad, y esta dislocación matricial también se altera sin perder la indicación y el sur magnético (del suelo) de su gesto. Acontece singular, deviene otra, su criterio es hospitalario, muere cada vez a la continuidad de lo Mismo. La metamorfosis nos dice que la exterioridad es íntima.* El conjunto es el que se transforma, la *manera de estar en el mundo*, sin unilateralidad, sin dirección única. Lo que pudiere ser interpretado como un movimiento de endogenismo monológico (una ‘metamorfosis de adentro hacia afuera’), en verdad *pisa, respira, siente, ingiere y defeca de otra manera en el elemento de su innovadora simbiosis. La comunidad local de seres en metamorfosis deforma el orden del mundo, convive con el ‘caos’ originario occidental, es percibida como contaminación. Es un animal de arraigo vegetal, composición rizomática de animales, un vegetal que viene de la muerte y del residuo orgánico, una piedra viva, un cerro con historia, dioses espectrales en lucha, en amores, en juego. No puede sino ser ‘politeísta’, ‘animista’: un único Dios barre el juego de los devenires, unifica en la mirada, reserva un Sujeto, completa Un Mundo. No podemos decirlo ni comprenderlo lógico-lingüísticamente, en esa tradición que nos ha formado, educativa y científicamente. De tan acostumbrados que estamos a la ontología, a ese abrirse paso en positivo (d)el Ser, nos parece que una comunidad local de seres metamórfica carece de sentido, es cosa del ‘pasado’ y la enrevesamos para que quepa en la lógica; pero, sin embargo, la sentimos devenir in praxi, estamos implicados en su hacer-sentido.*

Al entrar en la relación en que nos acogen y a la que nos convidan las *comunidades en las que estamos*, pasamos de una posición intelectual a la *hediente fagocitación que nos hace otros*, otros alejados del Uno que hemos venido siendo, o tal vez volvemos adonde habíamos confiado y asegurado con mil candados que de allí, de aquella ‘nebulosa’, habíamos salido (Grosso, 2017c). Volvemos a la *infancia*, y aún más atrás (Ver Vilanova Buendía, 2015; Grosso y Vilanova Buendía, 2016).

Lo *local colectivo, comunitario*, de esta *comunidad local de seres* no es un punto en el mapa –este punto es el ‘local’ establecido por el territorio ‘nacional’, por la episteme del Estado-Nación, que reduce todo suelo a la visibilidad de su soberanía–; es un territorio otro de una *comunidad de relaciones, abiertas, ritualmente agenciadas, cada vez una nueva vez reconsteladas. Un local-territorial que encuentra-afuera, intercultural. ¿No hay aquí otra política de hospitalidad, que no es ya política de la pólis ni es la eurocéntrica hospitalidad colonial de negación especular o acogida devorante centrada en el Sí-Mismo* (Grosso, 2014a; 2015)?

El mayor daño que nos hicieron los siglos de colonialismo es pretender quitarnos comunidad y hacernos creer que somos almas sueltas, sujetos originarios, individuos, ciudadanos uno-a-uno. Esta descolonización de la pertenencia comunitaria sitúa en otro territorio la praxis crítica. En la universidad todavía estamos lejos de ella. Tan lejos... y tan cerca...

5. De la distribución en escuadra de las facultades del conocimiento al encuentro de saberes.

Por debajo del idealismo técnico y acumulativo del ‘conocimiento’ se abre camino, al ras de la experiencia, el *saber* en cuanto *sentido del estar-en-el-mundo; sentido en su extensa discursividad cósmica; y sentido sensiblemente sentido*. Otras maneras de conocer no sólo irrumpen haciendo diversidad epistémica, sino que alteran la antropología del conocimiento erigida como piedra fundamental de las instituciones del saber, su economía jerárquica de las facultades –razón / sensibilidad / pasiones y emociones– y destruyen la planicie del campus en que se distribuyen las disciplinas y las carreras en Facultades, con su régimen de currículum, pedagogías y didácticas. La ‘educación’ tiembla ante el encuentro de saberes con otras maneras de conocer: no sabe cómo caminar sobre su metamorfosis crítica del ‘conocimiento’ y sus accidentados territorios epistémicos de experiencia.

Estamos tan habituados a la escuadra institucional que se despliega en un *campus* universitario cubriendo la extensión epistemológica por objetos, métodos, profesiones y perfil de egreso, esa formación de guerra del conocimiento que invade, conquista y coloniza toda diversidad existente a punta de análisis, interpretaciones, traducciones y publicaciones, que traicionamos todo *encuentro de saberes* sometiéndolo a este *formato discursivo*. Otra configuración institucional nos evade, se nos cae en las excusas y los pendientes. Y allí queda. Como buenas intenciones y mala conciencia. No sabemos cómo podríamos estar entre pares, sin estar dentro ni fuera, sino en *otro territorio epistémico* de otra uni-versidad, para el cual no nos alcanza ningún mapa epistemo-lógico. Pero siempre está a mano como coartada.

En la estela de la Reforma de Córdoba, que liberó cuestiones a pensar en el medio universitario, liberó cátedras y metodologías, para la formación de otro ‘estudiante’, hoy estamos ante el rediseño de la institucionalidad del saber, que dé cuenta de aquellas alteraciones: sin encapsulamientos, sin líneas de base que impongan veladamente el viejo suelo mañoso del *lógos*, sin ‘dueños de casa’ e invitados, sin traducciones integradoras, sin inclusiones tranquilizadoras y ‘políticamente correctas’.

El *encuentro de saberes* choca contra los límites dentro/fuera del espacio académico: los antiguos ‘claustros’, tan combatidos por los estudiantes de 1918 en la vieja Universidad de Córdoba. La idea de ‘campus’ oficia como la antigua *P D* (*jóra*) de la *pólis* griega: un alrededor del centro, en contacto inmediato. Pero por debajo de nuestros *campus* universitarios (en muchos casos discontinuos, conformados por enclaves en la topografía urbana y rural) están los *territorios heteróclitos y heterodoxos* de nuestras *comunidades locales de seres*. Como buenas alumnas en la escuela de la colonización, nuestras universidades los cubren, los aplanan, los aplastan y los borran. La escuadra de Facultades y la formación de las facultades del conocimiento son ‘enemigas de formato’ del *encuentro de saberes con otras maneras-de-conocer*. Prefieren la fidelidad y lealtad al legado de los vencedores, incluso a la tradición crítica que sobre ella ha caminado de ida y vuelta, a cuestionar el formato y

ensayar innovadoramente una universidad sin Facultades en la que otros estudiantes aprendan, y todos aprendamos.

Si no hay diversidad, el pensamiento crítico se vuelve tan monológico y autoritario como aquello que critica. En 1997, el *Informe de la Comisión International sobre la Educación para el Siglo XXI*, encargado por UNESCO, puso énfasis en el aprendizaje como núcleo del acto educativo y propuso un desplazamiento hacia el '*aprender a aprender*'. *Aprender* no sólo como la incorporación de nuevos contenidos en el tradicional formato acumulativo, sino

aprender otras maneras de aprender, abrirse a otros saberes, disponerse a los aprendizajes que vienen de los otros. Otra 'ciencia' en el aprendizaje colectivo. Aprender es la práctica del conocimiento en un encuentro de saberes. Los otros son irreemplazables: ése es el aprendizaje que aprende a aprender'. Nadie sabe solo. Y no hay aprendizaje que no mueva los pies, que no pise otros territorios, porque todo se mueve cuando uno aprende. Por eso el aprender se parece más al 'salto' (Bateson, 1998, p. 233-234)

que al caminar sobre una superficie (a)plana(da). Las *Facultades* y su *campus* nos lo impiden; las categorías antropológicas del 'desarrollo' del conocimiento y sus *facultades*, con pretensión universalista, nos lo coartan. Una gran ignorancia ha sido institucionalizada para protegernos de la maravillosa aventura del *aprender en el encuentro con los otros*. No sólo como *experiencia epistémica*, sino como *fuerza descolonizadora*: esta es la gran temida.

Una *Uni-versidad* no sólo nueva, una más, sino innovadora: *volvernos uno en la diversidad: singulares*, no individuos; *plurales*, no monológicos. ¿Cuál sería la institucionalidad y el currículum de esta *diversidad de aprendizajes y transversalidad de relaciones epistémicas interculturales*? Nombrar '*institucionalidad*' y '*currículum*' tiene el descarrilado sentido de afectar los formatos, so pena si no de quedarnos en el mero idealismo crítico. Porque lo que necesitamos es universidades con/sin otras *Facultades* y con/sin otro *currículum*. *El encuentro de saberes con otras maneras de conocer, las de nuestras comunidades y movimientos sociales, es la guía del diseño para que ellos atraviesen nuestros campus de punta a cabo, sin que este logre encapsularlo*. En nuestra UNAE estamos buscando las *transversalidades* que alteren los espacios estriados (Deleuze y Guattari, 1994) que reproducimos como máquinas académicas del colonialismo. En la estela de la Reforma de Córdoba, son otros los 'estudiantes' que quieren ser nuestros estudiantes. Porque son otros los maestros y profesores, otras las profesiones, otras las formaciones epistémicas y antropologías del conocimiento que el pensamiento crítico necesita hoy. Lo que necesitamos es una confabulación de profesores y estudiantes con los sectores populares, comunidades y movimientos, para que la rememoración de la Reforma del 18 nos encuentre a tono y no sea mera algarabía de la histeria académica.

6. De la universalidad monológica a la universalidad intercultural e inconclusa del estar en medio de los otros

Una nueva *universalidad* –en la *Univers-idad*– rompe el liso manto lógico del mundo y su cosmopolitismo centrado en la razón civilizatoria. Otra '*conversación*' y otra '*comunidad*' repensan la '*universalidad*', más allá (o más acá) de la hospitalidad

moderna y su ‘ciudadanía del mundo’. La ‘autonomía’ universitaria implica hoy, en la estela de la Reforma de Córdoba, también ‘*educación intercultural*’ que agencia el ‘*encuentro de saberes*’ para una nueva ‘*universalidad*’. La ‘*localidad*’ zafa del mapa territorial único del Estado-Nación diversificando la *interacción heterodiscursiva de mundos qua universos*. Por eso la reacción conservadora del plano homogéneo y homogeneizante de los rankings mundiales y globales, y los sistemas de acreditación de la calidad con publicaciones indexadas en los *top journals* que agencian de este modo –obscena y veladamente a la vez– una ‘*universalidad*’ eurocéntrica, atentan contra la ‘*autonomía universitaria*’ en cuanto bloquean la *configuración creativa y local* de una nueva *universalidad intercultural*. Una *universalidad abierta, más escucha que enunciación: la escucha es la universalidad siempre abierta a los otros* (Nancy, 2008; Vilanova, 2015).

El *encuentro de saberes* conjuga en un nuevo *territorio epistémico* la ‘*universitas*’ que habla en la ‘*universalidad*’ (Grosso, 2018). En la *Universitas* medieval europea resonaba la *universitas* clásica: “el conjunto de las cosas del mundo, el plural y cambiante universo”. Hay, en aquella manera de llamar al conjunto de seres, *unidad en la diversidad y diversidad en la unidad*. El neutro plural ‘*universa*’, que traducimos como ‘*el universo*’, pone la diversidad en medio de todo, en consecuencia, sin completarlo. Hoy estamos ante un nuevo acontecimiento de saberes en la Universidad. Muchos de ellos son antiguos, arcaicos, ancestrales. Lo nuevo, en el ejercicio del *pensamiento crítico descolonizador* y a través de *luchas y movimientos educativos* de las comunidades, organizaciones y sectores que agencian la diversidad cultural, es que la Universidad se abra a ellos.

Es necesario que la universidad con sentido *emancipatorio* se abra, en su *praxis* y su pensamiento, a una nueva *universalidad*, y que ella se exprese en su práctica pedagógica, en su configuración institucional y su apuesta al cambio social. Una experiencia educativa *liberadora y descolonizadora*, que promueva revisiones y desplazamientos en la valoración epistémica, cultural, política y existencial, camina hacia una *nueva universalidad intercultural*. Porque una *educación intercultural* debe superar la adición y especificación curricular con respecto a comunidades indígenas o afrodescendientes o mestizas o hispanas determinadas, hacia una revisión y rediseño curricular que promueva el *encuentro de los diferentes*, su reconocimiento mutuo, su interrelación y su apertura a la diversidad epistémica y de formas de vida. *La educación intercultural es una estrategia para transformar la educación a través de la descolonización del saber. El énfasis puesto en el poder de transformación de las relaciones mutuas cuando éstas se abren a la diversidad de saberes y maneras de conocer, de maneras de vivir y de estar en el mundo, son el clima y la condición ética y epistémica de una educación intercultural en una nueva ‘universalidad’*. Hay que *sacar la relación entre unos y otros de la especular y mimética Otredad colonial*. La afirmación de lo ‘propio’ no puede desconocer que *todos hemos nacido en relaciones interculturales* y que se trata de *descolonizarla y emanciparla de sus asimetrías hegemónicas*, sin hacerle el juego al Estado-Nación, reproduciendo las presunciones de homogeneidad nacional en las ‘naciones y pueblos’, en escala, como si fueran cajas chinas. *Lo ‘propio’ es una posición de resistencia y de lucha ella misma*

intercultural y que pugna por la universalidad intercultural contra el universalismo monocultural dominante.

Asimismo, la crítica del eurocentrismo es un espacio intercultural de encuentro que abre a la misma Europa a una mirada crítica por parte de aquellos que han sufrido el desconocimiento, la aniquilación y el sometimiento en las mismas metrópolis del colonialismo, y hoy lo cuestionan con radicalidad. Los movimientos de género, de jóvenes, ambientales, todos aquellos que cuestionan las inercias de una concepción del mundo y de un modelo civilizatorio que se quiere única y universal, *sin que se abra infinitamente al encuentro entre unos y otros, diversos*, todos ellos son bienvenidos a una *educación intercultural* y a la tarea de composición de la *nueva universalidad*. Porque cuando nos encontramos unos y otros aprendemos la cultura del mundo en sus diversas expresiones y *las otras maneras de vivir y de estar en el mundo expanden el espacio crítico*, desrealizando la pretensión absoluta de la globalización capitalista como final de la historia y como destino universal.

Para una *educación intercultural* y su *nueva universalidad* es tan necesario transformar el formato discursivo de la educación, como para la constitución de un Estado plurinacional e intercultural es necesario transformar la manera de entender la ‘unidad’, viniendo del Estado-Nación monocultural (CODENPE, 2011b: 37-39; CODENPE, 2011c). Y la *nueva Universidad* otra nos está exigiendo repensar el Estado. Porque ambos han sido casados en la universalidad homogénea de la ‘nación’ y del ‘conocimiento’. No es una concepción de la ‘universalidad’ en el aire, en la vieja tradición ‘teórica’, sino *afectar la universalidad desde los principios relacionales* con los que los actores críticos han llevado adelante sus luchas y han agenciado los excesos de su diferencia en sus *maneras-de-conocer y medios expresivos*, nuestra tarea. So pena si no de mantener el valor hegemónico de la ‘unidad’ como camisa de fuerza de la gestión de lo diverso y reproducir solapadamente la remanida concepción del Estado y de la Universidad que se quiere transformar. Es imprescindible para ello que *comunidades y movimientos, desde sus territorios otros, alteren la universalidad con sus prácticas relacionales. Una universalidad inconclusa, no sólo por infinita en su extensión, sino en el espectro de sus enclaves y la metamorfosis de sus configuraciones*. Cada Universidad no será así un punto crítico en el mapa, sino una *de-formación operada en el encuentro de los otros*, para lo cual la ‘autonomía’ resulta, en la estela de la Reforma de Córdoba, una lucha sostenida y una defensa irrenunciable. *No es ‘autonomía’ para lo Mismo, sino para la gestación de lo otro y para los otros*. No sólo para que el Estado y sus gobiernos no intervengan arbitrariamente, sino para que la ‘universalidad’ del Estado-Nación no se reproduzca.

Se trata de traer del desconocimiento colonial las *relaciones interculturales en que hemos nacido y que nos son constitutivas*, pero no para visibilizar e integrar a los diferentes como estereotipadas e inoperantes ‘cosas-en-sí’, sin cuestionar el *formato de reconocimiento del Otro*, sino para permitirles entrar en *relación de creación epistémica en la educación*. En este sentido de promover la interrelación crítica, los movimientos de género y de diversificación sexual, de jóvenes, ambientales, todos aquellos que más recientemente cuestionan las inercias de una concepción del mundo y de un modelo

civilizatorio que se quiere única y universal, y las abren infinitamente al encuentro entre unos y otros, también son bienvenidos.

Para 'concluir' inconclusamente

No hay *salto epistémico* que tenga coartada en la continuidad de los pasos, *no hay descolonización en el devaneo idealista que no mude la economía de conocimiento hacia nuevas maneras de conocer*. Y todo lo que traemos con nosotros es allí puesto en juego, en *la ruptura y la ira de esa otra fe que no ceja*. Por eso, *en el clima de confianza, la solidaridad emotiva y el fragor de la lucha de los estudiantes de Córdoba en 1918*, podemos dar cuenta del *vacío* y de *otros territorios*, de que se trata de *otra cosa*, de que no podemos seguir conquistando con las mismas armas. *Otras armas son las nuestras, emancipatorias, armas del monte para universidades del monte, sacha-ciencias, para encarar la lucha descolonizadora*. Las armas que más nos cuesta dejar son las armas defensivas: esa inhibición incorporada como *habitus* y que nos hace retroceder desde la vergüenza, desde el miedo al desprecio, al rechazo de los otros, aquella 'interpelación práctica' que campea en la cotidianidad académica, entre viejos y jóvenes, es nuestra peor enemiga. *Sacha-ciencias*. Esta *hediondez práctica*, esta *suciedad de cuerpos y voces inconclusos*, estos *encuentros deshilachados*, esta *pasión incorregible por aprender sin fin*, esta *universalidad tan poco dueña de sí*, tan destronada, des-catedra(liza)da, y tan retirada del iluminismo crítico... Los estudiantes de Córdoba nos sonríen, en las *resonancias del corazón...*

Chuquipata, UNAE, abril de 2018.

Referencias

- Althusser, L. (2005). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación. (1969-1970)" En L. Althusser. *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Anónimo. (2016). *La libertad según los zapatistas. Manual de la Escuelita Zapatista N° 2*. Buenos Aires: Red de Solidaridad con Chiapas – América Libre – Tinta Limón – El Colectivo.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé – Lumen.
- Benjamin, W. (2010). *Sobre el concepto de historia. (1939-1940)* Bogotá: Desde Abajo.
- Bensaïd, D. (1990). *Walter Benjamin, sentinelle messianique: À la gauche du possible*. Paris: Plon.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000) Los usos de lo popular. En P. Bourdieu. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2012) *Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional. Propuesta desde la visión de la CONAIE*. Quito: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador – CODENPE .
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2011a). *Módulo 4. Sumak Kawsay – Buen Vivir. Serie Diálogo de Saberes*. Quito: CODENPE.

- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE (2011b) *Políticas Públicas para la Construcción del Estado Plurinacional e Intercultural*. Colección Construyendo el Estado Plurinacional N° 2. Quito: COPENPE.
- Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE. (2011c). *Módulo 2. Plurinacionalidad*. Serie Diálogo de Saberes. Quito: CODENPE.
- Deleuze, G. y Félix Guattari. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Del Mazo, G. (ed.) (1941). *La Reforma Universitaria*. 3 Tomos. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería de la Universidad de La Plata.
- Derrida, J. (2011). *Khôra*. Buenos Aires: Amorortu.
- Derrida, J (1997) *Fuerza de ley. El “fundamento místico de la autoridad”*. Madrid: Tecnos.
- Flichy, P. (1993). *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI (1975).
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorortu
- Grosso, J. (2004). Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericano-caribeña. En F. López Segrera, J.L. Grosso, A. Didriksson y F.J. Mojica (coords.) *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. México: Editorial Miguel Ángel Porrua – Red Latinoamericana de Estudios Prospectivos – USB Cali – Editorial Temas – Universidad de Zacatecas – UNAM.
- Grosso, J. (2012a) Lo público, lo popular. Pliegues de lo político en nuestros contextos interculturales.
- En J.L. Grosso. *No se sabe con qué pie / se desmarcará otra vez. Discurso de los cuerpos y semiopraxis popular-intercultural*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- Grosso, J. (2011) Lo abrupto del sentido. La semiopraxis popular más acá del civismo de la modernidad: movimientos, ritmos, cadencias. En J.L. Grosso, M. E. Boito y E. Toro (comps.) *Transformación social, memoria colectiva y cultura(s) popular(es)*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, ESE – Centro Internacional de Investigación PIRKA – Universidad Nacional de Córdoba.
- Grosso, J. (2012b) *Del socianálisis a la semiopraxis de la gestión social del conocimiento. Contranarrativas en la telaraña global*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Grosso, J. (2014a) Excess of Hospitality. Critical semiopraxis and theoretical risks in postcolonial justice. In A. Haber & N. Shepherd (eds.) *After Ethics. Ancestral voices and post-disciplinary worlds in archaeology*. New York: Springer Press.
- Grosso, J. (2014b) *Más acá del Estado-Nación: Semiopraxis territoriales en pugna*. Coleção A Mão de Respigar, N° 59 Lisboa: Apenas Livros.
- Grosso, J. (2014c) Olvido, escritura, esperanza. Tanteos por detrás del espejo. En J.L Grosso. *Añoranza, olvido, semiopraxis: la esperanza de los vencidos*. Coleção A Mão de Respigar N° 58. Lisboa: Apenas Livros.
- Grosso, J. (2015) Hospitalidad excesiva. Semiopraxis crítica y justicia poscolonial. En C. Sarmento (coord.) *Semióticas da comunicação intercultural. Da teoria às práticas*. Porto: Afrontamento.
- (2017) Fagocitación y hospitalidad. Políticas interculturales. *Tejiendo la PIRKA – Documentos de Trabajo*, N° 9: 29-39, Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer – Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali.
- Grosso, J. (2017a) *En otras lenguas. Semiopraxis popular-intercultural como praxis crítica*. Azogues (Ecuador): UNAE.

- Grosso, J. (2017b) Cómo volver la educación a las relaciones interculturales. *RUNAE – Revista Científica de Investigación Educativa de la UNAE*, N° 1: 83-94, Azogues, Ecuador.
- Grosso, J. (2017c) De identidad cultural e inculturalidad a relaciones interculturales. Un contribución a la educación intercultural. *Tejiendo la PIRKA – Documentos de Trabajo*, N° 10: 6-14, Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer – Fundación Ciudad Abierta, Santiago de Cali.
- Grosso, J. (2018a) Universidad, historia e innovación: territorios críticos. *Mamakuna – Educación con amor – Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas*, N° 8, “Innovación educativa”, UNAE, mayo-agosto de 2018 (en imprenta).
- Grosso, J. (2018b) La comunidad alterada: cuerpos, discursos y relaciones entre seres humanos y no-humanos. Matrices interculturales de la hospitalidad. En J. Tobar (coord.) *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Grosso, J. y Haber, A. (2011). *Entramados territoriales*. Ms. San Fernando del Valle de Catamarca.
- Grosso, J. y Vilanova Buendía, M. (2016). Danza de los cuerpos de los llamados ‘niños’: representación y desarrollo. *Tejiendo la Pirka - Documentos de Trabajo* N° 7: 6-25, Fundación Ciudad Abierta – Centro Internacional de Investigación PIRKA Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Santiago de Cali.
- Haber, A. (2011).*1 La casa, las cosas y los dioses. Arquitectura doméstica, paisaje campesino y teoría local*. Córdoba y Catamarca: Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
- Habermas, J. (1999). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Heidegger, M. (1985). Carta sobre el humanismo. En J-P. Sartre. El existencialismo es un humanismo. – M. Heidegger. *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.
- Herlinghaus, H. (1998). La Modernidad ha comenzado a hablarnos desde donde jamás 1 o esparábamos. Una nueva epistemología política de la cultura en ‘De los Medios a las Mediaciones’ de Jesús Martín-Barbero.” En M.C. Laverde Toscano y R. Reguillo (eds.) *Mapas Nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Bogotá: Universidad Central – Siglo del Hombre.
- Kant, I. (1998). ¿Qué es la Ilustración? En I. Kant. *Filosofía de la historia*. Bogotá FCE .
- Kusch, R. (1966). *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Stilcograf.
- Kusch, R. (1975). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Cimarrón.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.
- Kusch, R. (1977) *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una Antropología Filosófica Americana*. San Antonio de Padua: Castañeda.
- Kusch, R. (1986). *América profunda*. Buenos Aires: Bonum (1960).
- Kusch, R. (1987). *Las religiones nativas*. Buenos Aires: Edición de Elizabeth Lanata de Kusch.
- Martín-Barbero, J. (2004). Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad. En *Estudios Políticos*, N° 25: 115-134, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nancy, J. y Bailly, J. (2008). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nancy, J. y Bailly, J. (2014). *La comparecencia*. Barcelona: Avarigani.
- Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bernal (Argentina): Universidad Nacional de Quilmes.
- Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: IEP.

- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la Modernidad en América Latina*. México: FCE.
- Roca, D. (1999). *Deodoro Roca, el hereje*. (Selección y estudio preliminar por Néstor Kohan.) Buenos Aires: Biblos.
- Santucho, F. (1956). La búsqueda de una exacta dimensión. *Revista Dimensión*, Nº 1, Librería Dimensión, Santiago del Estero.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Tempels, P. (1959). *Bantú Philosophy*. Paris: Présence Africaine.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada (1887).
- Vilanova Buendía, A. (2015). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los 'niños' ante 'formas otras' de conocer y vivir*. Tesis doctoral en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir.

III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA UNAE
UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA
TRANSFORMACIÓN SOCIAL: BALANCES Y DESAFÍOS
A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA

**III CONGRESO INTERNACIONAL DE LA UNAE
UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA**

PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional de Educación del Ecuador realiza el III Congreso Internacional de Educación en el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, el cual tiene como objetivo reflexionar sobre el momento actual de la educación superior y la universidad en nuestro continente, a la luz de uno de los acontecimientos de lucha por el derecho a la educación superior más importantes de la historia.

Históricamente el concepto de universidad ha estado ligado al concepto de sociedad; es decir, que la universidad adquiere su identidad en la medida en que la sociedad ejerce su capacidad de pensarse a sí misma; y a su vez, esta capacidad de autorreflexión social se concretiza en tanto la universidad cumple con su compromiso histórico-cultural de formar individuos autónomos, con capacidad crítica y autocrítica para la producción del conocimiento y la transformación social. A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, es imperante conocer la dinámica que ha tenido la universidad latinoamericana frente a su responsabilidad con la transformación de la sociedad.

La universidad en nuestro tiempo atraviesa no solamente por una crisis, sino que también enfrenta una serie de amenazas. Se busca despolitizar la educación superior para reducirla a las lógicas funcionales al mercado o a la aspiración del desarrollo, la formación de mano de obra calificada disponible para un mercado laboral cada vez más precarizado o la producción de conocimientos y técnica destinados a ampliar el rendimiento de la ganancia y la acumulación. La universidad, en ese contexto, camina sobre un territorio de conflictos, esto es, entre la posibilidad de ser un instrumento para contrarrestar las crecientes desigualdades sociales, o un medio para reproducirlas y perpetuarlas.

Por tanto, se debe problematizar la Universidad en la perspectiva del lugar que ocupa estructural y simbólicamente en la sociedad. En nuestro caso latinoamericano, en sociedades marcadas por la colonialidad, esto es, las relaciones de poder internas en nuestros países derivadas de estructuras creadas durante la Colonia; relaciones en las que la raza (en sentido fenotípico y cultural) sigue determinando, en gran medida, las opciones de vida de los individuos, así como su lugar de enunciación y legitimidad simbólica. A su vez, en términos geopolíticos, desde el enfoque del lugar que los sujetos racializados de las periferias de los centros imperiales (Estados Unidos y Europa) ocupan en el sistema-mundo existente; donde, por ejemplo, ser una persona no blanca y pobre en el Sur implica carencia de derechos e incluso ser dispensable frente a las lógicas del capital. Es decir, la universidad no es un ente neutral solo dedicado a “preparar profesionales” sino

que tiene un lugar en el marco de relaciones de poder concretas y una historicidad marcada por sistemas de dominación instalados en un contexto colonial.

En este escenario, las proclamas del Movimiento Estudiantil de Córdoba pueden iluminar el debate contemporáneo sobre el momento actual de la educación superior y la universidad latinoamericana, así como también sobre las sendas en las que caminan nuestros países. Se invita entonces a la participación de los investigadores, docentes, estudiantes y movimientos sociales tanto de América Latina como de otros países del Sur Global, para compartir sus resultados de investigación, sus experiencias políticas de lucha y demás iniciativas enmarcadas en el derecho a la educación, la autonomía universitaria, la educación intercultural y los nuevos desafíos para la educación en nuestros países.

Con este evento, La UNAE es consecuente con los principios emanados de Córdoba de una educación contextualizada y comprometida con las transformaciones sociales de su época, porque la academia está llamada a conectar las luchas sociales con el pensamiento crítico, en la construcción de horizontes emancipadores para nuestros pueblos. Tal como afirmaban los estudiantes hace cien años en el Manifiesto Liminar: “Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan”.

Los propósitos del congreso son:

- Analizar la dinámica que ha tenido la universidad latinoamericana, en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, frente a su compromiso con la transformación social.
- Provocar encuentros entre investigadores, académicos, directivos, movimientos estudiantiles, sociales y populares, que fortalezcan las capacidades interinstitucionales para repensar el compromiso de la universidad latinoamericana con la transformación de la educación y la sociedad.
- Promover la socialización del conocimiento producido desde el Sur, acerca de la misión social de la universidad latinoamericana.
- Visibilizar propuestas que promuevan alternativas a las reformas neoliberales en la educación superior
- Aportar al debate público sobre la autonomía, organización, gobierno y responsabilidad social de la universidad latinoamericana, sus desafíos y proyecciones.

Líneas centrales del congreso:

1. Autonomía universitaria: el derecho a la educación y políticas públicas. Línea que se ocupará de abrir la reflexión y el debate sobre trabajos y/o estudios focalizados en la autonomía universitaria que incluya una perspectiva histórica en relación con la gestión y/o las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la colectividad. De igual modo, comprenderá trabajos que den cuenta de procesos y /o experiencias que evidencien la garantía del derecho a la educación y/o la concreción de políticas públicas o

reformas educativas que propicien el espíritu de la autonomía en perspectiva de procesos de transformación social.

2. Buen Vivir y Educación desde el Sur: descolonialidad y emancipación. Línea que tomará como objeto de reflexión y/o discusión los trabajos y/o estudios centrados en las epistemologías del Sur, en particular, los fundamentados desde la epistemología del Buen Vivir como presupuesto base de experiencias formativas construidas en y desde la descolonialidad y la emancipación.
3. Educación: movimientos estudiantiles, sociales, populares, sujetos y procesos subalternos. Línea que dará apertura a la reflexión y discusión sobre sistematización de experiencias y/o estudios relacionados con el espíritu y quehacer de los movimientos estudiantiles en el contexto del desarrollo de procesos en pos de la configuración y/o consolidación de la educación universitaria; de igual modo, expresiones de movimiento sociales/populares o sujetos que en el marco de la subalternidad han recontextualizado la razón de ser de la educación y el papel de las instituciones formativas.
4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior. Línea que convoca al diálogo sobre estudios y/o investigaciones generadoras de nuevas formas de concebir, construir u organizar el conocimiento y/o saberes ancestrales; propuestas o proyectos que evidencien diálogo de saberes, co-creación de conocimientos y/o diálogos inter-científicos generadores de ciencia, tecnología e innovación educativa.
5. La educación superior hoy en América Latina: la reforma neoliberal y sus alternativas. Línea que propicia la reflexión y el debate sobre las contradicciones y tensiones que se generan desde el enfoque de la educación como libre mercado y/o el espíritu de la autonomía como expresión de emancipación y fundamento de praxis educativas transformadoras.
6. Autonomía universitaria y formación de docentes. Una visión desde el Sur. Esta línea se ubica en los procesos de transformación en la formación de docentes en Latinoamérica y el Caribe. Nuevos enfoques en la formación de los docentes desde una perspectiva crítica (emancipadora).

APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN PRELIMINAR DEL CONGRESO POR LÍNEA TEMÁTICA

Comité Académico del Congreso¹

Utopía:

*Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos más. Camino diez pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine nunca la voy a alcanzar.
¿Para qué sirve la utopía?
Sirve para eso: para caminar.
(Galeano, 2000)*

La Universidad Nacional de Educación, se ha dado cita con la historia, para conmemorar los cien años de la Reforma de Córdoba a través de sentires, pensares y haceres que nos sitúan en un contexto de permanente reflexión sobre los alcances de la utopía proclamada: la conquista de la autonomía universitaria, que supone autonomía de pensamiento, autonomía de investigación, autonomía de docencia, autonomía de vinculación; autonomía de los actores y de su accionar, y, por supuesto autonomía de la gestión universitaria; utopía que aún sigue vigente, cuyo proyecto de realización demanda de perspectivas críticas que iluminen praxis transformadoras coherentes, fundamentadas en las Epistemologías del Sur y/o del Buen Vivir – *Sumak Kawsay*- a través de las cuales se potencie el diálogo de saberes, el diálogo intercientífico como vía de generación de “cosmocimiento” a partir de concitar dinámicas de co-creación que partan del reconocimiento de la interculturalidad, de las diversidades epistémicas, culturales, biológicas en clave decolonial y de subalternidad, a través de las cuales se movilicen nuevos proyectos universitarios, nuevos proyectos societales, y, por ende nuevas ciudadanías.

Y, qué mejor, escenario, para debatir sobre las experiencias, proyecciones en estas líneas; para generar interrogantes que abran horizontes de sentido y de acción, que el **III Congreso Internacional de Educación: Educación y Universidad para la Transformación Social**.

El congreso reúne a expertos, ponentes, docentes investigadores, provenientes de distintas latitudes y de diversos campos de saber lo cual posibilitará un diálogo interdisciplinario; los modos de interacción en el encuentro son distintos, están

1 El Comité Académico está integrado por los docentes investigadores: María Eugenia Salinas Muñoz, Gisela Quintero, Rolando Portela Falgueras, Francisco Javier Martínez Ortega; Rebeca Castellanos Gómez (Vicerrectora Académica - UNAE), y María Nelsy Rodríguez Lozano, (Vicerrectora de Investigación y Posgrado - UNAE).

enriquecidos por las conferencias centrales, las mesas de expertos, los paneles temáticos, las ponencias, los talleres, los pósteres, la feria del libro; todo ello, para posibilitar la reflexión, la discusión, el análisis pausado y contextualizado.

Un punto de partida, es el primer producto de inicio del congreso, este libro que reúne los trabajos preliminares que se constituyen en insumos para las reflexiones y discusiones que tienen lugar en el marco de este Congreso.

El compendio de contenidos ofrece al lector la posibilidad de acceder a una diversidad de propuestas educativas que dan cuenta de los propósitos del Congreso en el marco de las siguientes líneas:

1. Autonomía universitaria: el derecho a la educación y políticas públicas
2. Buen Vivir y Educación desde el Sur: descolonialidad y emancipación
3. Educación: movimientos estudiantiles, sociales, populares, sujetos y procesos subalternos
4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior
5. La educación superior hoy en América Latina: la reforma neoliberal y sus alternativas
6. Autonomía universitaria y formación de docentes

Es grato ver que el volumen que ha alcanzado el Congreso Internacional de Educación es cada vez mayor. En esta, su tercera versión, alcanza las 107 ponencias, siete (07) posters y 10 talleres, en ellas, se reúnen expositores de más de 12 países, y de 57 instituciones en particular, 26 instituciones del Ecuador.

Son muy notorios, y de importancia para la política educativa, los aportes de las diversas contribuciones que se reúnen en este libro; en consecuencia, se tiene la expectativa que estas reflexiones fortalezcan las capacidades interinstitucionales para repensar el compromiso de la universidad latinoamericana con la transformación de la educación y la sociedad.

La invitación a vivir esta experiencia, en perspectiva freiriana, la potenciación de la autonomía para la transformación social: una utopía posible.

LÍNEA TEMÁTICA 1
AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: EL
DERECHO A LA EDUCACIÓN Y
POLÍTICAS PÚBLICAS

LÍNEA TEMÁTICA 1

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta línea se ocupa de iniciar el espacio de reflexión, intercambios y debates sobre el tema de la autonomía universitaria considerando una perspectiva histórica en relación con la gestión y/o las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la colectividad. Asimismo, comprende trabajos que den cuenta de procesos y /o experiencias que evidencien la garantía del derecho a la educación y/o la concreción de políticas públicas o reformas educativas que propicien el espíritu de la autonomía en perspectiva de procesos de transformación social.

El corpus de ponencias de esta línea está conformado por cinco trabajos que recogen experiencias, propuestas, estudios e investigaciones, algunas perspectivas históricas en Ecuador, estudios en la provincia del Cañar y Guayas y Pichincha. Otro, por su parte, nos muestra la historia de la Autonomía Universitaria en Argentina tema de gran pertinencia en este congreso.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que sobre esta temática se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

1.1 LOS CENTROS DE APOYO COMO LA CONCRECIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN EN TERRITORIO

Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta¹ (*maribel.sarmiento@unae.edu.ec*)

Kléver Hernán García Gallegos² (*klever.garcia@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Entre las características que dan cuenta de un cambio de época están la incertidumbre y los desafíos, máxime si se trata de construir puentes entre la universidad y el derecho a la superación profesional. Se compartirá la experiencia desde los procesos de gestión académica y administrativa basada en las líneas del Buen Vivir. Acercándose a una propuesta que devela el tramo de relaciones contextuales entre la universidad y el derecho a la superación profesional de los docentes desde su propio territorio garantizando la concreción de la política pública. El estudio transita por consideraciones teóricas sobre la *Universidad en territorio*, considerando al territorio como el 'gran maestro', generador de conocimiento. Donde se comparten diferentes cosmovisiones, guardando su propia identidad. La Universidad en territorio con compromiso de trasformación social, de donde emerge la inclusión, la calidad con pertinencia y la investigación evaluada con criterios de impacto social.

El contexto considerado como la realidad, resultado de la dinámica de relaciones entre aspectos sociales, culturales, políticos, religiosos y otros que constituyen la vida de los pueblos. Realidad que debe ser conocida, comprendida, experimentada y sentida por la universidad. La transformación social como un proceso dinámico, complejo, holístico, y dialéctico, desde la reflexión del propio sujeto como agente de cambio y su interrelación con los otros. La propuesta transita por una revisión teórica de la *Educación Popular* tomada de Paulo Freire, *Investigación Acción Participativa* de Orlando Fals Borda y de *Hacer Bien, Pensar Bien y Sentir Bien* de Freddy Álvarez.

Sin duda, la experiencia de utilizar la investigación acción cooperativa como metodología que genera procesos para la implementación de la UNAE con la mirada de la universidad en territorio, conlleva a lograr resultados que, a manera de conclusión, se puede manifestar: la construcción social de una universidad en territorio con sentido social como agente de cambio.

Palabras clave: universidad en territorio, contexto, transformación social.

¹ Docente en el nivel de Bachillerato y Educación Básica, Vicerrectora de una Unidad Educativa del Milenio, Facilitadora en el programa Sí Profe por la Universidad Estatal de Cuenca, docente en la Universidad de Bolívar, docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Coordinadora Académica y Administrativa del Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en la Amazonía, actualmente Coordinadora Académica y Administrativa del Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en San Vicente – Manabí.

² Docente y mediador en el Programa Muchacho Trabajador, docente-entrenador de Educación Física en la Federación Deportiva de Bolívar, docente en la Universidad Estatal de Bolívar, docente en la Universidad Central del Ecuador, docente de Cultura Física en los niveles inicial, básico y bachillerato. Investigaciones sobre: interculturalidad, saberes ancestrales y conservación del medio ambiente como eje transversal en el liderazgo pedagógico de los docentes de las nacionalidades emplazadas en la provincia de Sucumbíos, y la evaluación formativa permanente de los docentes de Educación Superior.

1.2 LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA: POLISEMIA Y PODER. UNA REVISIÓN HISTÓRICA DE IDEAS (1946-1974)

Florencia Faierman³ (*florfaierman@gmail.com*)

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

En este trabajo busca identificar y poner en relación diferentes posicionamientos acerca de la autonomía universitaria, construidos por diversos grupos universitarios argentinos entre 1946 y 1974, a partir de varias lecturas del legado de los reformistas de Córdoba de 1918. El propósito es indagar en sus continuidades y tensiones, para cuenta de la complejidad de la construcción histórica de la idea de autonomía universitaria desde la perspectiva de los actores, discutiendo con las posiciones en el campo de los estudios sobre universidad que afirman que existe en la Argentina una alternancia dicotómica entre la búsqueda de una autonomía absoluta y la intervención total estatal. La investigación de la que este trabajo es resultado parcial –la tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos de la autora– utiliza como metodología principal el estudio de revistas y publicaciones periódicas, ya que las revistas constituyen documentos históricos privilegiados para observar las principales polaridades del mundo cultural y político latinoamericano. Por otro lado, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica específica en la que destacan autores como Buchbinder (2010), Puiggrós (2003), Recalde (2007), Pronko (2001), Friedemann (2015) y Dércoli (2014); ellos abordan el concepto de autonomía y su construcción histórica en relación a los vaivenes de las relaciones de poder político dentro y fuera de la universidad.

En la investigación, es posible construir la hipótesis que en las definiciones de autonomía de los actores universitarios de los efervescentes fines de los años sesenta e inicios de los setenta en Argentina, se encuentran presentes, articuladas o en tensión, las ideas al respecto tanto del primer peronismo (1946-1955) como del período reformista antiperonista siguiente (1955-1966), fortaleciendo el horizonte de la educación superior como derecho y tendiendo a integrar sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Palabras clave: universidad, peronismo, reformismo.

³ Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), y Maestranda en Estudios Latinoamericanos (UNSAM). Se desempeña como profesora de la cátedra Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, como becaria doctoral de CONICET y como directora del Proyecto “Alternativas de gestión del conocimiento en la Universidad” (UBA). Sus estudios se enmarcan en el campo de los estudios sobre Universidad y la Historia de la Ciencia y la Tecnología. Participa regularmente en proyectos de investigación y eventos académicos relacionados con sus temas de investigación, y ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas.

1.3 GESTIÓN CULTURAL EN LA PROVINCIA DEL CAÑAR. UNA PROPUESTA PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS CULTURALES PREVISTOS EN LA CONSTITUCIÓN Y EN LAS LEYES ORGÁNICAS DE LA CULTURA Y LA COMUNICACIÓN DEL ECUADOR

María Eugenia Torres Sarmiento⁴ (*ma_eugt@hotmail.com*)
Unidad Educativa Luis Cordero (Ecuador)

A través de esta investigación, se determina la incidencia de la gestión cultural en Azogues, en la provincia del Cañar; en el ejercicio de los derechos a la cultura de sus ciudadanos y comunidades, a la construcción de la identidad, a su pertinencia a comunidades culturales, al conocimiento de la memoria y el acceso a su patrimonio cultural en el ámbito de la norma constitucional referida en el Art. 377 (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 170), y la Ley Orgánica de Cultura (Ley de cultura, 2016. Título I, p.3).

“El doctor Crespo, historiador y antropólogo de la provincia del Cañar, expresa que es esencial el ejercicio de estos derechos y su relación con la cultura nacional y universal, de manera que no se abogue por un aislamiento cultural en el contexto del mundo global de hoy” (E. Crespo, comunicación personal, 5 de enero de 2018), pero sin el renunciamiento a las expresiones de las culturas locales, lo que abre una puerta de reflexión al siguiente planteamiento científico: “Los colectivos culturales serán un eje dinamizador de la gestión cultural en el cantón Azogues”, ante una problemática, que no ha sido atendida en el campo de la cultura y la comunicación.

La propuesta se fundamenta en una investigación cualitativa, con una perspectiva etnográfica holística, aplicada a núcleos generadores de cultura viva (expresiones artísticas y estéticas, productores de cultura). Por otra parte, analiza la gestión cultural como un punto de partida hacia el desarrollo integral del Cañar, luego muestra la concepción de la identidad de sus pueblos y los derechos culturales previstos en los cuerpos legales ya referidos, presenta a los colectivos culturales como eje dinamizador de la gestión cultural y por último, propone como necesarias las políticas culturales para la democratización de la gestión cultural.

Palabras clave: gestión cultural, derechos, colectivos culturales.

⁴ Licenciada en Ciencias de la Información, Universidad de Cuenca. Máster en Formación Especializada del Profesorado en Educación Secundaria de Ecuador, UNED. Máster en Gerencia de Innovaciones Educativas, UTEQ. Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación Social, Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, Cuba. Gestora Cultural del Cañar. Coordinadora de Proyectos de Emprendimiento, Culturales y Educativos. Miembro de la Casa de la Cultura Núcleo del Cañar. Miembro del Colectivo Cultural Cuchara de Palo (www.facebook.com/cucharadepaloc).

1.4 ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO DE LA CIUDAD DE AZOGUES, PROVINCIA DEL CAÑAR COMO BASE DE LA REALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

María Eugenia Torres Sarmiento⁵ (*ma_eugt@hotmail.com*)

Margarita Briones Rivera⁶ (*mabri771@hotmail.com*)

Unidad Educativa Luis Cordero (Ecuador)

Se reflexiona sobre la situación de la educación del Bachillerato Internacional (IB) en la Unidad Educativa Luis Cordero, una realidad en el contexto de la educación superior en el Ecuador, asumiendo que la formación impartida desde las aulas de esta institución de nivel fiscal, tiene su incidencia positiva en la educación superior local, nacional e internacional, con ciertos desbalances propios de un proceso de implementación, según el seguimiento que mantiene la institución de los egresados desde el año 2010 hasta el año 2017, que hoy se forman en las diversas universidades del país y del mundo, que en su mayoría han optado por universidades locales y nacionales, y algunos han desertado por falta de políticas educativas, situación que instiga al siguiente planteamiento: ¿El IB cumple con las expectativas del estudiante en el contexto universitario nacional e internacional?

Desde las rutas metodológicas y alcance del estudio, admite ser definida como una investigación cualitativa que puede definirse a manera de un estudio de caso simple holístico, y engloba cinco aspectos importantes de reflexión sobre la realidad del IB: presenta un panorama global de la educación IB, indaga la realidad del alumno en el programa, analiza el reglamento general del programa IB, prioriza la interculturalidad cañari en el conocimiento IB y presenta los resultados de las fortalezas y debilidades de la enseñanza IB de la Unidad Educativa Luis Cordero en el contexto de la educación superior.

Palabras clave: Bachillerato Internacional, realidad, educación superior.

5 Licenciada en Ciencias de la Información, Universidad de Cuenca. Máster en Formación Especializada del Profesorado en Educación Secundaria de Ecuador, UNED. Máster en Gerencia de Innovaciones Educativas, UTEQ. Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación Social, Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana, Cuba. Gestora Cultural del Cañar. Coordinadora de Proyectos de Emprendimiento, Culturales y Educativos. Miembro de la Casa de la Cultura Núcleo del Cañar. Miembro del Colectivo Cultural Cuchara de Palo (www.facebook.com/cucharadepalocc).

6 Licenciada en Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo. Coordinadora de la Asociación de Profesores de la Unidad Educativa Luis Cordero del periodo 2016-2018.

1.5 EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Nelson Gustavo Rodríguez Aguirre⁷ (*ngrodriguez@uce.edu.ec*)

Eloísa Jacqueline Altamirano Vaca⁸ (*ealtamirano@uce.edu.ec*)

Ángel Freddy Rodríguez Torres⁹ (*afrodriguez@uce.edu.ec*)

Universidad Central del Ecuador

La Universidad Central del Ecuador, *alma mater* del país, heredera de la Reforma de Córdoba, comprometida con la calidad en la educación de los profesionales e investigadores que requiere la sociedad ecuatoriana, propone un modelo educativo que orienta la reflexión crítica, la elaboración de programas, proyectos educativos curriculares y un ejercicio académico de calidad como aporte a la transformación de la sociedad; lo hace en armonía con la normativa vigente del país y en el marco de una educación basada en el conocimiento para el bien común y para el desarrollo social bajo la identidad de su tricentenaria historia signada por el deber con la ciencia, el arte y la cultura.

Al cumplirse el centenario de la Reforma de Córdoba y el cincuentenario de mayo del '68, la Universidad Central del Ecuador presenta un modelo educativo contextualizado a la realidad ecuatoriana, pero con visión latinoamericana y mundial, basado en los nuevos horizontes epistemológicos y conocimientos emancipatorios desde el sur, que exige una ruptura en la manera de pensar, sentir y actuar de los docentes y estudiantes en su vínculo con la sociedad. Impulsa el aprendizaje desde la investigación científica, la innovación social, el desarrollo sostenible, la cultura de calidad y el tejido para la generación de la ciencia a través de redes integradas con impacto en la transformación social.

Palabras clave: modelo educativo, innovación social, educación de calidad.

7 Cursando PhD en Educación, Universidad de la Habana, Cuba. Doctor en Psicología Clínica-Universidad Central del Ecuador. Maestría en Desarrollo del Talento Humano, Universidad Central del Ecuador. Especialización en Gestión de Proyectos- Politécnica de Madrid. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador.

8 Cursando PhD En Educación, Universidad Nacional del Rosario, Argentina. Maestría en Educación Parvularia. Maestría en Diseño y Gestión de Proyectos Socio Educativos, Universidad Central del Ecuador. Diplomado en Docencia Universitaria y Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Profesora Parvularia, Universidad Central del Ecuador.

9 PhD. en Docencia y Gestión Universitaria, Universidad del País Vasco (España). Magíster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Universidad Nacional de Loja. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Docencia y Gestión Universitaria, Universidad del País Vasco (España). Diplomado Superior en Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional de Chimborazo. Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador.

1.6. INFLUENCIA DE LA REFORMA DE CÓRDOBA EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Verónica Condor Bermeo¹⁰ (*vpcondor@hotmail.com*)
Universidad Metropolitana (Ecuador)

Este trabajo tiene por objetivo analizar la influencia de la Reforma de Córdoba en la universidad ecuatoriana. Se ha realizado una investigación bibliográfica, recolectado, clasificado, sintetizado y analizado de forma coherente documentos para este fin. Se toma como punto de partida la Reforma de Córdoba en 1918 como momento histórico en la vida de la universidad en América Latina y su influencia en los cambios que empezaron a darse en la universidad ecuatoriana. A inicios del siglo XX, la universidad en América Latina contenía uno de los mayores rasgos coloniales, y a partir de este año hubo cambios en la manera de llevar la vida universitaria. Fue la autonomía universitaria uno de los principales planteamientos de esta reforma, el co-gobierno, la presencia de la educación pública, el libre ingreso, la gestión interna de la universidad.

Palabras clave: Reforma Córdoba, universidad, autonomía universitaria.

¹⁰ Cursando estudios de doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador. Máster en Relaciones Internacionales de la Universidad de Bolonia Italia. Docente - Investigadora en temas de Universidad y Sociedad, posee varias investigaciones y publicaciones en esta área.

LÍNEA TEMÁTICA 2

**BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN DESDE
EL SUR: DESCOLONIALIDAD Y
EMANCIPACIÓN**

LÍNEA TEMÁTICA 2

BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN DESDE EL SUR: DESCOLONIALIDAD Y EMANCIPACIÓN

Línea que tomará como objeto de reflexión y/o discusión los trabajos y/o estudios centrados en las epistemologías del sur, en particular, los fundamentados desde la Epistemología del Buen Vivir como presupuesto base de experiencias formativas construidas en y desde la decolonialidad y la emancipación. En el marco de los ejes temáticos que se abordarán en la CRES 2018, siendo dos de ellos la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y El Caribe y el otro, un nuevo Manifiesto para la Educación Superior Latinoamericana, esta línea temática cobra importancia capital. La reflexión epistemológica desde el sur y especialmente en términos de la emancipación y el Buen Vivir ofrece bases pertinentes para abordar los desafíos sobre la base de los contextos latinoamericano y caribeño de cara a nuevos tiempos y afianzamiento de lo nuestro.

El corpus de ponencias de esta línea está conformado por doce trabajos cuya densidad permite profundizar en las reflexiones hacia esta construcción epistemológica propia. El Buen Vivir, la complejidad, la decolonialidad, la emancipación, la filosofía de la educación, el diálogo de saberes y la emancipación social son algunos de los temas tratados en esta línea.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que sobre esta temática se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

2.1 EL BUEN VIVIR Y LA EDUCACIÓN. AVANCES EN LA REFLEXIÓN

Sebastián Endara¹ (*jose.endara@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El Buen Vivir o *Sumak Kawsay* es un concepto surgido en la matriz de los pueblos andinos, subalternizados, colonizados, que sin embargo resistieron la imposición cultural de occidente y lograron articular posiciones filosóficas y perspectivas políticas dentro de la vida social del Ecuador contemporáneo (llegando incluso a establecer el concepto en la constitución del Ecuador del 2008) y de la región Andina. El *Sumak Kawsay* o Buen Vivir sintetiza una serie de elementos que permiten articular una nueva organización social a partir de una comprensión distinta del ser humano en relación con la naturaleza, con la comunidad, con su historia y su futuro. En el seno de su reflexión se erige paralelamente una postura crítica a los fundamentos del pensamiento moderno: la idea de 'desarrollo', 'estado', 'territorio'.

No obstante, este rico imaginario, inmenso en posibilidades transformadoras, debe ser cultivado y transmitido de alguna manera. De ahí que se pretende mostrar cuáles son los ejes fundamentales de la reflexión sobre la educación y el Buen Vivir, cómo ha transcurrido la discusión, y cómo se están gestando las acciones desde las instituciones educativas y desde la política pública para ampliar el marco de incidencia del Buen Vivir en las prácticas pedagógicas y educativas.

En un primer momento la metodología plantea realizar un análisis de contenido sobre unidades textuales y bibliográficas que permitirán la recopilación de elementos conceptuales sobre la categoría *Sumak Kawsay*/Buen Vivir, con la cual se realiza una revisión de documentos sobre educación y Buen Vivir, los que permitirán contrastar sus enfoques y alcances, así como extraer nuevos resultados conceptuales y posteriores conclusiones. Se espera contribuir con este trabajo teórico a pensar el proceso de construcción de una educación para el Buen Vivir en términos de construcción de nuevas representaciones e imaginarios.

Palabras clave: educación, Buen Vivir, pensamiento andino, ética.

¹ Licenciado en Ciencias Humanas mención en Gestión para el Desarrollo Cultural, Universidad de Cuenca. Magíster en Desarrollo Local con mención en Población y Territorio, Universidad de Cuenca. Miembro de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Azuay. Actualmente: Director Editorial de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE). Parte de sus publicaciones se pueden encontrar en: <https://ucuenca.academia.edu/SebastiánEndara>.

2.2 EL ARTE PERDIDO DE LA EDUCACIÓN

Javier Collado-Ruano (javier.collado@unae.edu.ec)
Alejandra Bueno de Santiago (alejandra.bueno@unae.edu.ec)
Virginia Gámez Ceruelo (virginia.gamez@unae.edu.ec)
Ruth Moya (ruth.moya@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El objetivo principal de este trabajo es contribuir en la formación docente mediante un enfoque teórico-metodológico-epistemológico complejo, intercultural y transdisciplinar. Se establece una ecología de saberes científicos, artísticos y ancestrales que busca promover un aprendizaje significativo sustentado en los principios del *Sumak Kawsay*. La filosofía ancestral *kichwa* del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), presente en la cosmovisión de los pueblos originarios de la región andina, comprende al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Por este motivo, se abordan los procesos de formación humana desde una metodología transdisciplinar abierta al autoconocimiento espiritual interior, a las cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios y a otras dimensiones perceptivas, afectivas, emocionales, retóricas, poéticas, epistémicas, creativas, artísticas, cognitivas y filosóficas del ser humano.

Como resultado, se presentan los avances parciales del proyecto de innovación pedagógica “El arte perdido de la educación”, que busca rescatar un diálogo inter-epistemológico entre las artes y las ciencias de la educación para el buen vivir. Esto implica repensar el método científico, que fragmenta el conocimiento en partes cada vez más pequeñas y especializadas, y se ha revelado incapaz de dar solución a los complejos problemas de la sociedad planetaria del siglo XXI. Esta visión occidental del conocimiento considera a la naturaleza como un objeto sin vida, que debe fornecer a la industria de materia prima ilimitada. De ahí la crisis ecológica y civilizatoria en la que nos encontramos como sociedad-mundo. En suma, se concluye que construir las Ciencias Educativas del Buen Vivir conlleva superar la descolonialidad histórica y las deficiencias epistémicas de la ciencia moderna, creando una ‘ecología de saberes’ que integre las artes, la espiritualidad y los saberes ancestrales con los avances científicos contemporáneos.

Palabras clave: artes, *sumak kawsay*, interculturalidad, transdisciplinariedad, sostenibilidad.

2.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL BUEN VIVIR

Lucy Mar Bolaños Muñoz² (*lucy.bolanos@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El proyecto de investigación sobre formación del profesorado en prácticas pedagógicas para el Buen Vivir tiene como propósito revisar los efectos de la reforma educativa del Ecuador en el aula, nos preguntamos qué hace el profesorado en la cotidianidad del aula para integrar el Buen Vivir a sus prácticas pedagógicas. Para ello, se abordan una diversidad de estrategias para acercarnos a los obstáculos y facilitadores del desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en el Buen Vivir desde una muestra de 60 docentes de educación continua de la UNAE Amazonía.

La educación para el Buen Vivir es un llamado a la “valoración de la subjetividad humana en tanto componente esencial del proceso de construcción social de la identidad política plural, dentro de un Estado plurinacional” (Belotti, 2014, p.44), que reclama la presencia real y reconocimiento de la diversidad como sinónimo de riqueza. La concreción de esta dimensión tanto de manera teórica como metodológica conlleva un replanteamiento del sistema educativo en la forma colonizada como apropiamos las herramientas socioculturales, siguiendo a Vygotsky, dichas transformaciones implicarían agenciar prácticas pedagógicas que promuevan: a) la variabilidad de las conexiones y relaciones inter-funcionales; b) la formación de sistemas dinámicos complejos, integrantes de toda una serie de funciones elementales, y c) la reflexión generalizada de la realidad en la conciencia.

Entre los principales resultados se destacan que el profesorado no logra integrar las bases conceptuales del Buen Vivir a los aprendizajes escolares, pero intenta preparar para aprobar las evaluaciones estatales. El profesorado que más explora aspectos cognitivos favorece la interdisciplinariedad, la relación estética y la aplicación en la práctica. Los programas de formación del profesorado se nutren de las reflexiones que realizan los docentes desde la práctica pedagógica universitaria, sin estos, es probable que las intervenciones no sean conscientes de los errores o aciertos.

Palabras clave: Buen Vivir, prácticas pedagógicas, formación del profesorado.

² Doctora en Investigación educativa de la Universidad de Sevilla, Licenciada en Literatura e Idiomas, especialista en Desarrollo Intelectual, con estudios de maestría en Lenguaje y Educación. Realiza proyectos de investigación en formación del profesorado en género, ciudadanía, identidad y TIC. Pertenece al Grupo de Investigación: Evaluación y Tecnología Educativa (código HUM-154) de la Universidad de Sevilla. Tiene experiencia en docencia desde infantil hasta maestría, con 20 años en el campo de la formación del profesorado y liderazgo pedagógico como decana, directora de centro y rectora.

2.4 ¿CÓMO SE PERCIBE EL BUEN VIVIR EN LA UNAE, DESDE UNA PERSPECTIVA DE DESCOLONIALIDAD?

Julio Rodolfo Uyaguari Fernández³ (*u_julio89@hotmail.com*)
Gabriela Elizabeth Castillo Arguello⁴ (*eliz_gaby56@hotmail.com*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En este trabajo se propone abordar el Buen Vivir en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), desde una perspectiva de descolonialidad. Para ello, se considera necesario analizar a la UNAE, su filosofía y modelo pedagógico, como una apuesta para el Buen Vivir, como un derecho y no un privilegio. El objetivo del presente trabajo es contribuir a la comprensión de cómo se concibe y se vive el Buen Vivir en el contexto de la formación de docentes para el Buen Vivir. Este análisis se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo a través de un análisis documental, en el cual se hará una revisión bibliográfica de documentos claves de la UNAE y luego se recabarán percepciones mediante entrevistas de actores como autoridades, personal administrativo, docentes, estudiantes, personal de seguridad y de quienes se dedican a la limpieza y otros cuidados de la UNAE.

Hacer este estudio es fundamental para la comunidad universitaria, pues, permitirá reflexionar sobre el rol que tiene la UNAE como institución educativa, para de esta manera, poder mejorar dónde se debe y así poder asegurar el Buen Vivir. Para lograr lo propuesto, es necesario hacer una sistematización teórica que permita fundamentar lo planteado. En conclusión, lo que se espera del presente trabajo, es despertar la reflexión sobre el Buen Vivir en la UNAE como respuesta emancipadora a los grupos del poder económico, pues, como se sabe, los grupos del poder económico, buscan privatizar la educación al servicio del capital, dejando a lado el derecho ineludible que tenemos los estudiantes a una educación de calidad.

Palabras claves: buen vivir, descolonialidad, educación de calidad.

³ Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Educación General Básica (EGB) Mención Educación General Básica.

⁴ Estudiante de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la carrera de Educación General Básica (EGB) Mención Educación General Básica.

2.5 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ETNOMATEMÁTICA: UN CAMINO PARA LA EMANCIPACIÓN Y LA INSUBORDINACIÓN CREATIVA

Hilbert Blanco-Álvarez⁵ (*hilbla@udenar.edu.co*)
Gustavo-Adolfo Marmolejo⁶ (*usalgamav@udenar.com*)
Universidad de Nariño (Colombia)

La presente ponencia reflexiona sobre cómo dinamizar la insubordinación creativa de profesores a través del estudio de las matemáticas, entendida esta como una acción deliberada en contra de una regla o régimen educativo establecido. Tal reacción se manifiesta en los actos de los profesores a través de la creación de argumentos alternativos, el cuestionamiento de la enseñanza tradicional, el posicionamiento de los estudiantes como autores de las matemáticas y el desafío de los discursos discriminatorios sobre los estudiantes, y es legitimada por centrarse en prácticas profesionales fundamentadas en bases éticas. La investigación reportada responde la cuestión ¿Qué elementos deben ser considerados en el diseño de un programa de formación de maestros de matemáticas, para favorecer la insubordinación creativa, orientado desde la Etnomatemática? Se realizó una investigación cualitativa de estudio de caso; un curso de formación para maestros, diseñado desde la Etnomatemática, realizado en Tumaco (Colombia) con una duración de 111 horas, en el que participaron 28 maestros de la educación básica primaria y secundaria. Se recolectaron datos por medio de entrevistas, observación participante, grabaciones de audio y vídeos, reflexiones escritas de los maestros y formatos de evaluación del curso. El análisis se realizó tomando como referente la Etnomatemática y la Filosofía del Lenguaje. Los resultados concluyen que, elementos como el conocimiento didáctico matemático del profesor, los niveles de integración de la Etnomatemática en el currículo, las posturas epistemológicas de los maestros sobre las matemáticas, entre otros, promueven, en los maestros, actos de insubordinación creativa, siempre en la búsqueda del respeto por los derechos humanos, la solidaridad, la equidad y la justicia social.

Palabras clave: formación de profesores, emancipación, educación crítica.

5 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Se ha desempeñado como docente universitario, consultor de la Fundación Internacional Save the Children e investigador. Docente del Área de Educación Matemática, del Departamento de Matemáticas y Estadística, de la Universidad de Nariño, en Pasto, Colombia. Director de la Red Latinoamericana de Etnomatemática y editor de la Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática.

6 Doctor en Educación Matemática de la Universidad de Salamanca (España), magíster, Especialista y Licenciado en Matemáticas-Física de la Universidad del Valle (Colombia). Consultor de la Fundación Save the Children (Colombia). Investigador en educación matemática y asesor de Programas de cualificación docente en Instituciones educativas del Valle del Cauca y de Nariño. Coordinador del Grupo de Investigación GESCAS. Profesor de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño y de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle.

2.6 FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Agustín Sergio Ortega Cabrera⁷ (agustinortega1972@yahoo.es)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Esta ponencia se enmarca en la actividad desarrollada por el proyecto de innovación educativa de la UNAE, titulado *La mejora de la práctica docente universitaria mediante la investigación-acción cooperativa y las 'lesson study'*; cuyo responsable y coordinador es el profesor Dr. José Luis del Rio Ph. D. Este trabajo trata de exponer la filosofía subyacente de la educación que se realiza, con sus teorías y prácticas docentes. Y tiene la finalidad de presentar una serie de claves y criterios, para la mejora de esta praxis y formación pedagógica. Presenta una filosofía de la educación en afinidad con el modelo pedagógico de la UNAE, con sus perspectivas para el buen vivir, para seguir reflexionando y profundizando en dicho modelo. Con la aportación de corrientes de la filosofía y del pensamiento como las teorías críticas, el humanismo y personalismo contemporáneo, la perspectiva latinoamericana liberadora o epistemologías desde el sur con su ecología de saberes e integral. Todo ello, como indicamos, nos posibilita la comunicación y valoración de las creencias, valores y actitudes o proyectos de vida que están de fondo en la práctica docente. Lo cual debe orientar a esta mejora de la acción-formación pedagógica en el horizonte de su sentido humanizador, crítico, ético y liberador.

Palabras clave: filosofía, educación, Buen Vivir.

⁷ Trabajador Social, Experto en Intervención Social Integral y Doctor en Ciencias Sociales (Dpto. de Psicología y Sociología), Programa Formación del Profesorado. Ha realizado los Estudios de Filosofía y Teología: Licenciatura, Posgrado, Experto Universitario en Moral y Derecho, Master y Doctor en Humanidades y Teología. Profesor e investigador de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y, actualmente, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), así como invitado en otras Universidades. Autor de diversas publicaciones, libros y artículos. Investigador externo del Departamento de Humanidades y Filosofía, Universidad Loyola (España). Investigador de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética (FUNDERÉTICA).

2.7 INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PRINCIPIOS DEL BUEN VIVIR

Marco Vinicio Vásquez Bernal⁸ (*marco.vasquez@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En la UNAE, hemos conceptualizado la innovación educativa de la siguiente manera: Ingenio para crear nuevas estrategias herramientas educativas de enseñanza aprendizaje que movilicen la generación de competencias o cualidades humanas (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) para el Buen Vivir. Concepto que intenta articular la innovación educativa con los principios del Buen Vivir y que surge dimensionar esta filosofía. En 1983 Nichols definió la innovación educativa como aquella “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera” (Nicholls, 1983, p. 4). Cabe entonces la pregunta ¿cómo catalogamos una mejora?

Esta ponencia tiene como propósito mostrar un proceso que articula la innovación educativa a una propuesta operativa sujeta a ciertos principios filosóficos. La metodología utilizada fue absolutamente participativa, desde opiniones de expertos generamos discusiones entre docentes y autoridades de la UNAE para ir afinando el concepto, de forma que al generar el concepto teníamos claro los objetivos y las relaciones entre la dirección de I.E. con las demás áreas de la UNAE, además de un plan de acción. Podemos concluir que este proceso es válido, pues nos ha permitido generar ocho proyectos de innovación educativa, además de una relación significativa con unidades educativas del entorno, tenemos 19 experiencias exitosas de los docentes de esas instituciones debidamente sistematizadas, todo esto respetando y potencializando los principios del Buen Vivir.

Palabras clave: innovación educativa, mejora, buen vivir.

⁸ Director de innovación educativa de la UNAE. Matemático, MBA, magíster en Investigación para la Educación, investigador de temas de educación, la cultura y la enseñanza de Matemáticas, autor de una propuesta didáctica de las Matemáticas.

2.8 EL MUTUO COMPROMISO DEL AUTO-APRENDIZAJE. UNA ESTRATEGIA DE LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Mónica Elizabeth Valencia Bolaños⁹ (*monica.valencia@unae.edu.ec*)
Ormary Egleé Barberi Ruiz¹⁰ (*ormari.barberi@unae.edu.ec*)
María Teresa Pantoja Sánchez¹¹ (*maria.pantoja@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En los encuentros educativos se crea una reciprocidad natural, que responde a un acompañamiento del educador en todas las circunstancias que se viven en aprendizaje, de allí que se habla de un inter-aprendizaje, de un dar y recibir, recibir y dar, resultando en el mejor de los casos, que los discípulos se convierten a ratos en los verdaderos maestros. Esta magia del aprendizaje se gesta por medio del lenguaje, de una conversación mutua y el empoderamiento de la mutua comprensión, es sin duda, un mutuo compromiso. Por ello esta relación en otredad es el objeto de esta ponencia, en donde el escenario propicio es la acción tutorial del docente de la Universidad Nacional de Educación como el escenario en el que se desarrollarán los ejercicios hermenéuticos, fundamentados en las premisas de Gadamer (1997), Echeverría (2005) y Maturana (1993) alrededor del acto dialógico que surja en el inter-aprendizaje y se disertará sobre este hecho desde la función que tiene la educación universitaria con respecto a la transformación personal y social a través del uso ontológico del lenguaje, este como un mecanismo para la auto-transformación y la emancipación. El tipo de investigación es documental, con el uso de fuentes primarias. Finalmente, se presentan las conclusiones o aproximaciones teóricas, metodológicas y prácticas de la funcionalidad social y pedagógica del lenguaje como uno de los indicadores que develan la forma de ser, sentir y actuar del tutor y del tutorado en sus roles dentro de la educación emancipadora.

Palabras clave: mutuo compromiso, auto-aprendizaje, educación emancipadora.

⁹ PhD en Ciencias de la Educación, Maestría en Gerencia Universitaria, Licenciatura en Orientación Educativa y Pedagogía. Universidad de Carabobo UC, Venezuela y Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Docente de la Universidad Nacional de Educación. Facilitadora: talleres, cursos, retiros, encuentros, congresos: Orientación personal, profesional, vocacional, desarrollo intrapersonal. Ontología del Lenguaje, actualización docente.

¹⁰ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Desempeño profesional como maestra de aula, dirección y supervisión de instituciones educativas-administrativas del sistema educativo venezolano. Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador, funciones de gestión en las Direcciones de Prácticas Pre-profesionales y de Vinculación con la Colectividad. Investigadora de dos proyectos de investigación activos de la línea de investigación: Desarrollo profesional de los docentes.

¹¹ PhD en Ciencias de la Educación, con especialidad en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca, España. Maestría en Tecnología Educativa por la misma universidad. Maestría en Educación Superior Universidad Nacional Autónoma de México.

2.9 LA EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL, UNA PROPUESTA HACIA LA PRAXIS DEL DIÁLOGO DE SABERES Y EL BUEN VIVIR EN LA UNAE

Byron Cevallos Trujillo¹² (byron.cevallos@unae.edu.ec)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Actualmente, el desarrollo hegemónico de las sociedades globales y locales se encuentra inmerso en una dinámica de inmediatez, con base antropocéntrica, de consumo y sobreproducción. Esto, ha provocado condiciones severas de desigualdad y una crisis ambiental, cada vez más evidente. Según algunos autores, esta crisis es el signo de una nueva era histórica. Estamos en una crisis civilizatoria que es ante todo una crisis del conocimiento.

Este proceso requiere indudablemente de la educación, ciencia que desde una mirada socioambiental, promueva el diálogo de saberes, la conciencia crítica y planetaria, la autonomía de las personas y sus comunidades, en acepción al concepto de coevolución. Esto, posibilitará sociedades responsables y conscientes de su manera de convivir y coexistir en este mundo en relación armónica con la naturaleza.

Se propone aquí, un marco de reflexión conceptual a partir de un análisis complejo de las diferentes corrientes del pensamiento occidental sobre sostenibilidad y educación; en relación con la cosmovisión andina del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir, en castellano), junto a un análisis de experiencias educativas comunitarias. A fin de proponer a la Educación Socioambiental como una línea epistemológica de formación e investigación transdisciplinar, en el ámbito académico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Palabras clave: educación socioambiental, buen vivir, diálogo de saberes, crisis ambiental, transdisciplinariedad.

12 Docente Investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en la línea didáctica de la Pedagogía sistemática y social - Intervención socioeducativa, formación y evaluación. Licenciado en Gestión para Desarrollo Local Sostenible. Miembro y coordinador de proyectos de investigación en educación y sostenibilidad en Fundación CIIIS – Ecuador.

2.10 EDUCACION Y CUERPOS EMANCIPADOS: DECOLONIALIDAD EN LA ATENCIÓN DEL PARTO DESDE LAS LÓGICAS DE LOS SABERES ANCESTRALES

María Fernanda Acosta Altamirano¹³ (*fernanda.acosta@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Université Côte d'Azur (Francia)

El sistema biomédico ha sido considerado como el sistema oficial de salud a nivel mundial; sin embargo, también se ha mantenido el sistema ancestral de salud en la atención del parto. Las relaciones entre estos dos sistemas de salud muchas veces se han dado en situaciones de confrontación entre sí, atravesada por conflictos de poder. El parto atendido por parteras es considerado como salvaje, incivilizado, desaseado, 'subdesarrollado' o, en el mejor de los casos, 'exótico' y digno de ser observado como un fenómeno raro.

Las prácticas y conocimientos provenientes del sistema médico oficial tienen el carácter de ciencia; mientras aquellos derivados de otros sistemas son considerados como los 'saberes'. Esta representación se basa en una en una 'epistemología de la colonialidad'. Este sistema tiene una comprensión del nacimiento diferente al sistema alopático que se expresan en las concepciones de: cuerpo, salud, parto, dolor que serán presentadas en esta comunicación. Se analizarán las prácticas y representaciones relativas a la atención del parto en el sistema de salud ancestral y sus diferencias con el sistema biomédico. Esta comparación se efectuará en base al estudio de campo realizado en Arajuno, en la Provincia de Pastaza, en Ecuador.

Consideramos que es fundamental que se genere una conciencia con respecto a que la atención del parto no es universal ni homogénea, sino que depende de las construcciones culturales. Esta reivindicación de los saberes subalternos tiene como fin, por un lado, de aportar con la legitimación del sistema de salud ancestral; y, por otro lado, que se conozcan las distintas opciones de parto y que las mujeres puedan tener una decisión informada sobre su propio cuerpo en el momento de alumbramiento.

Palabras clave: saberes ancestrales, partería, parto.

¹³ Doctora en Antropología, Máster en Desarrollo Local y Territorio. Investigaciones a profundidad sobre el tema de la salud en los sistemas de salud oficial, ancestral/tradicional o alternativa tanto a nivel nacional como internacionales desde hace 17 años. Directora de un proyecto de investigación sobre saberes ancestrales, sublínea de investigación de patrimonio culinario y soberanía alimenticia. Otros temas de interés en investigación: memoria, salud, antropología de la salud, calostro, alimentación, parto, partería, sistema de salud oficial, salud intercultural, doulas, antropología y economía, desarrollo local, política pública y salud, política pública y educación, diálogo de saberes, descolonización epistémica, patrimonio.

2.11 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL CONOCIMIENTO Y LOS APRENDIZAJES: UNIVERSIDAD PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL

Elizabeth Larrea de Granados¹⁴ (*elizabeth.larrea@gmail.com*)

Víctor Granados Boza

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador)

La superación de las desigualdades y asimetrías sociales expresadas en los niveles de buen vivir y sustentabilidad de las naciones, en gran parte producidas por la geopolítica del conocimiento, está ligada a las respuestas ético-políticas de las matrices de organización del conocimiento y los aprendizajes que con una impronta profundamente crítica, comunitaria y colaborativa, está orientada a la superación de las neo-dependencias actuales relacionadas con la cognición, la epistemología y la tecnología y por tanto al fortalecimiento de la emancipación social y la soberanía nacional.

Nuestro propósito es desarrollar una dinámica de reflexividad, proponiendo un nuevo contrato social educativo que deviene en una praxis universitaria que provoque una verdadera ruptura epistemológica con las antiguas estructuras de organización y producción del conocimiento y sus aprendizajes de carácter unívocas, reduccionistas y subordinantes del saber, la cultura y los sujetos, y aporte a la Epistemología del sur planteada por Boaventura de Souza Santos produciendo una organización, generación y gestión edificante del saber y sus aprendizajes de carácter contextualizada, abierta, distribuida, creativa, flexible, inclusiva, innovadoras e integradoras.

Los nuevos discursos y prácticas resultado de epistemes integrales e integradoras, propician la constitucionalización del derecho universal a la educación, la ciudadanización, el saber e impulsan la participación de las actorías sociales que pasan de ser simples consumidores del conocimiento a co-productores y co-innovadores, lo que posibilita la recuperación de la legitimidad de las IES, en su condición esencial de ser un taller natural de deliberación democrática y empoderamiento social. La universidad debe convertirse en un escenario de producción de lo social, propiciando que las epistemologías del conocimiento y del aprendizaje inoculen en la sociedad nuevas formas de reflexividad, pensamiento y acción responsable de la transformación innovadora de los problemas de la sociedad en la búsqueda del Bien Ser, del Bien Estar y del Bien Común.

Palabras clave: emancipación social, gestión universitaria, epistemología.

14 PhD en Innovación Educativa en la Universidad de Almería. Fue Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil de 2006-2011, Subsecretaria De Formación Académica y Profesional de la SENESCYT 2011-2013; Miembro del Consejo de Educación Superior, presidiendo la Comisión Ocasional de Educación 2013-2017. Actualmente desempeña el cargo de Asesora Académica del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la UCSG. Autora de libros como El Sistema de Educación Superior en la Sociedad del Buen Vivir basada en el Conocimiento, coautora del Informe latinoamericano de educación superior emitido por la Global University Network for Innovation.

2.12 EL CONCEPTO DE BUEN VIVIR Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

José Alfredo Pineda Gómez¹⁵ (*pinedajosealfredo@hotmail.com*)

Universidad Autónoma de Guerrero

Aurora del Socorro Muñoz Martínez¹⁶ (*mumaauror@yahoo.com*)

Universidad Autónoma del Estado de México

La Educación Intercultural entendida como un diálogo entre los diferentes saberes con respeto a la identidad de cada pueblo es uno de los grandes retos que enfrentamos como sociedades contemporáneas. El reto de reconocer que no se puede imponer una sola visión sobre la historia y las perspectivas de futuro en las diferentes regiones del mundo nos lleva a revalorar la visión de los vencidos en los procesos de colonización en particular en nuestra América Latina. El objetivo de la investigación es el de analizar el papel de la educación intercultural y las posibilidades de retomar el concepto de Buen Vivir en un contexto de extrema desigualdad y rezago social como el que se vive en el Estado de Guerrero. El concepto de Buen Vivir desarrollado en los pueblos originarios y retomado por los gobiernos actuales de Ecuador y Bolivia nos plantean la búsqueda de una armonía de la humanidad con la Madre Tierra. El concepto de Suma Qamaña de los Aymaras de Bolivia, nos plantean revivir la 'utopía comunitaria' de su cosmovisión, que orientó la ética colectiva y la esperanza del actuar de sus comunidades. Es un nuevo debate que aportan los pueblos originarios sobre la construcción de una nueva civilización. No se trata de 'vivir mejor', en el sentido de tener más y producir más, sino lograr satisfacer las necesidades locales en convivencia con la Madre Tierra. Es decir lograr tener acceso no solo a los bienes materiales sino también a los bienes espirituales en armonía con la naturaleza y las personas. Por ello, retomar los saberes ancestrales y la cosmovisión de los pueblos originarios nos plantea una visión integral y armónica entre el ser humano y la naturaleza.

Palabras clave: educación, Buen Vivir, responsabilidad social universitaria.

15 Doctor por la Universidad Autónoma de Guerrero,

16 Maestra por la Universidad Autónoma del Estado de México

LÍNEA TEMÁTICA 3

**EDUCACIÓN: MOVIMIENTOS
ESTUDIANTILES, SOCIALES,
POPULARES, SUJETOS Y PROCESOS
SUBALTERNOS**

LÍNEA TEMÁTICA 3

EDUCACIÓN: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES, SOCIALES, POPULARES, SUJETOS Y PROCESOS SUBALTERNOS

Línea que dará apertura a la reflexión y discusión sobre sistematización de experiencias y/o estudios relacionados con el espíritu y quehacer de los movimientos estudiantiles en el contexto del desarrollo de procesos en pos de la configuración y/o consolidación de la educación universitaria. De igual modo, expresiones de movimiento sociales/populares o sujetos que en el marco de la subalternidad han recontextualizado la razón de ser de la educación y el papel de las instituciones formativas.

El corpus de ponencias de esta línea está conformado por cinco trabajos, tres de los cuales reflejan diversas investigaciones provenientes de Colombia que van desde la perspectiva histórica de las movilizaciones por la educación en Colombia, hasta la participación de factores sociales y comunidades en la educación infantil. Por otra parte, en Argentina se reflexiona sobre los procesos de construcción de derechos y ciudadanía en los jóvenes, finalmente de Ecuador hay un interesante trabajo sobre movimientos estudiantiles.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que sobre esta temática se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

3.1 ALCANCES POLÍTICOS Y ACCIONES INSTITUYENTES DE LAS MOVILIZACIONES POR LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA 2009-2015

José Manuel González Cruz¹ (*jmgonzalez@pedagogica.edu.co*)
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

El objetivo de la ponencia es analizar históricamente las tendencias de las movilizaciones sociales por la educación presentadas en el período 2009-2015 en Colombia, particularmente en acciones que se manifiestan en lo político y la política, lo organizativo, repertorios, vínculos, cohesión y en el posicionamiento de estos actores colectivos, valorados como instituyentes. El contexto de las negociaciones de paz con las guerrillas de las FARC (2012-2016), abrió posibilidades para el ascenso de lo social expresando una agenda política particular de movilizaciones que permitió enfilar repertorios de acción colectiva, recomposición de las organizaciones y de sus discursos entre los cuales se pueden tipificar los paros campesinos, indígenas, estudiantiles cívicos, trabajadores públicos y los del magisterio entre otros.

Se tratará de explicar y comprender como se están desplegando formas complejas de subjetividad política instituyente y constituyente, manifestada en nuevas luchas sociales y populares en relación con el crecimiento de la conflictividad social, magisterial y estudiantil en el contexto del accionar neoliberal y en las formas instituidas de socialización política. El sistema educativo colombiano ha sido afectado por el proceso de reestructuración neoliberal en profundos efectos; regresivas transformaciones estructurales de desfinanciación de la educación pública, el desmonte de la educación pública y en la disolución de las posibilidades de configurar el proyecto educativo, emancipatorio y democrático que venía gestándose desde la década de 1990. Situaciones que han intensificado la protesta y la movilización social a pesar de la criminalización y las restricciones a la misma.

Se presentarán conclusiones de análisis de las movilizaciones sostenidas por el sector educativo colombiano realizadas desde el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia -OACEP- de la Universidad Pedagógica Nacional como resultado del trabajo de seis años de recolección y registro permanente de información, y un balance de los alcances políticos y las acciones instituyentes de las movilizaciones sociales por la educación, realizadas en Colombia durante el período 2009-2015.

Palabras clave: alcances políticos, acciones instituyentes, protesta social.

¹ Profesor de la Maestría en Educación y coordinador e investigador del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Historiador de la Universidad Nacional, magíster en Historia de la Educación; y Especialista en Pedagogía (UPN); Especialista en Estudios Culturales (CLACSO-UBA) y Doctor (C) en Historia, de la Universidad Nacional de Colombia (UN), sede Bogotá. Docente de la Maestría en Educación de la UPN e investigador y Coordinador (e) del Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia (OACEP) de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor-investigador en la Maestría de Educación y desarrollo educativo y social, de CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano).

3.2 PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO MUSICAL DE LOS NIÑOS EN EL MODELO ESCUELA NUEVA, CENTRO EDUCATIVO RURAL LA FENICIA, CÁCOTA, (COLOMBIA, DEPARTAMENTO NORTE DE SANTANDER)

Hugo Alexander Vega Riaño² (*havega@gmail.com*)
German Vicente Mantilla Cacua³ (*mantilla_german@hotmail.com*)
Universidad de Pamplona (Colombia)

El presente trabajo estuvo encaminado a establecer los elementos para el diseño de una propuesta pedagógica en educación musical para el modelo Escuela Nueva en el Centro Educativo Rural (CER) la Fenicia del municipio de Cácota. En el desarrollo de las distintas etapas se han tenido en cuenta los estudios realizados por diferentes pedagogos musicales, la evolución y configuración de la estructura del modelo Escuela Nueva en Colombia, las motivaciones e inquietudes de los docentes de las sedes anexas de este establecimiento educativo y las opiniones y conceptos entregados por informantes claves con experiencias valiosas en el campo de la educación rural y la educación musical. De esta forma, la información recogida y su posterior confrontación y análisis con los referentes teóricos establecidos han permitido condensar en una propuesta específica los aspectos fundamentales para el desarrollo del conocimiento musical de los niños educados con el modelo Escuela Nueva en el CER La Fenicia. En este sentido, se incluyen en la disposición final de este trabajo diversas sugerencias de caracteres metodológico, estrategias pedagógicas y a la vez, se expone una estructura específica de los contenidos básicos de la educación musical en primaria, formatos para determinar el avance de cada uno de los procesos y un material acorde a las inquietudes de la realidad estudiada organizado en cartillas y un centro de recursos de aprendizaje de educación musical, Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC (2015). Esta propuesta pedagógica se establece como una posibilidad inicial en la intención de complementar la labor educativa de los docentes del sector rural del municipio de Cácota, poner a su disposición herramientas y recursos que faciliten los procesos formativos en el área de la educación artística y ofrecer al estudiante la oportunidad de abordar los elementos relacionados con el aprendizaje musical, insiste en promover una apertura continua y progresiva a las múltiples adecuaciones y adaptaciones que cada uno de los educadores en su ambiente escolar desee realizar, teniendo en cuenta las expectativas e intereses de los demás agentes educativos en las comunidades. Finalmente, busca contribuir al cumplimiento de los fines de la educación expuestos en las directrices de la normativa educativa colombiana vigente, en busca de una formación íntegra e integradora.

Palabras clave: educación musical, escuela nueva, propuesta pedagógica.

2 Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales, Especialista en Cultura Política y Educación, Doctor en Psicología Social y Antropología.

3 Maestro en Música, Licenciado en Educación Artística, Magíster en Educación.

3.3 COMPARATIVO DE LAS REALIDADES EN TORNO A LA PERCEPCIÓN DE PAZ Y EL BIENESTAR SOCIAL Y ECONÓMICO QUE ENFRENTAN LAS FAMILIAS BENEFICIARIAS DEL SUBSIDIO ‘FAMILIAS EN ACCIÓN’

Linned Yaninit Torres Vega⁴ (*yaninitvega@gmail.com*)

Belsy Yaneth Joya Bonilla⁵ (*belsyjoya@gmail.com*)

Hugo Alexander Vega Riaño⁶ (*havega@gmail.com*)

Universidad de Pamplona (Colombia)

El texto busca comparar las percepciones de paz y el bienestar social y económico que enfrentan las familias beneficiarias del subsidio ‘Familias en acción’. Se manejan las teorías de paz y de bienestar con especial atención al concepto de Johan Galtung que llama “paz positiva al despliegue de la vida” (Galtung, 2003, p.11). Para entender el bienestar se lo asume como que debe ir orientado hacia las capacidades y libertades que posee un ser humano para ejecutar lo que realmente desea y puede realizar, así pues, “la característica esencial del bienestar es la capacidad para conseguir realizaciones valiosas” (Sen, 1985, p. 80).

Para efectos de esta investigación, se ha seleccionado un método de investigación mixto. Dentro de los resultados se refleja claramente el concepto de injusticia y se representa la violencia de tipo estructural que vive la comunidad, a saber de las condiciones de empleo, la falta de espacios de esparcimiento, el escaso fortalecimiento social por parte de los entes locales, el sesgo de acceso a educación superior, y las condiciones de empleabilidad que puede tener una madre cabeza de hogar en la región.

Palabras clave: paz, bienestar, justicia social.

⁴ Magíster en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflicto. Universidad de Pamplona. Economista. Universidad de Pamplona.

⁵ Magíster en Educación. Universidad de Pamplona. Licenciada en Comercio. Universidad de Pamplona.

⁶ Doctor en Psicología Social y Antropología. Universidad de Salamanca. Licenciado en Ciencias Sociales.

3.4 LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR PREPONDERANTE EN PROCESOS DE CONSTRUCCION DE DERECHO Y CIUDADANIA EN SECTORES JUVENILES Y POPULARES, A UN SIGLO DE LA REFORMA

María Analía Valera⁷ (*avalera@uncu.edu.ar*)

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Mariela Albornoz⁸ (*maritaalbornoz2004@yahoo.com.ar*)

Escuela Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

Mariela Levin⁹ (*marielalevin@yahoo.com.ar*)

Colegio San Antonio María Claret P-202 (Argentina)

María Elina Escot¹⁰ (*mariaelinitaescot@gmail.com*)

Fundación San Antonio María Claret (Argentina)

Desde una Práctica Social Educativa (PSE) realizada en el marco de la Convocatoria del Programa de Articulación Social e Inclusión Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) de Argentina, se pretende coadyuvar en la reflexión de la función social de la universidad, a un siglo de la Reforma.

7 Licenciatura en Trabajo Social (UNCUYO). Estudios de Maestría en Ciencias Sociales (FLACSO). Posgrado en Psicología Organizacional (UNCUYO). Diploma Superior en Relaciones Culturales Internacionales. (OEI – U. de Girona). Especialidad en Políticas de Igualdad para AL (CLACSO). Responsable del Programa Universidad Responsable (UNCUYO, 2016). Precursora de ONG en temas educativas y sociales. Ex Presidenta de la Federación Argentina de Réplicas Grameen. Docente en ámbitos universitarios, gremiales, empresariales, profesionales y sociales. Ponente internacional en universidades y eventos científicos del Perú, Colombia y Costa Rica con artículos y trabajos publicados. Beca por la UNCUYO en Movilidad. Directora de Proyectos de Vinculación y Extensión.

8 Licenciatura en Trabajo Social (UNCUYO). Estudios de Posgrado en Política y Gestión Pública (UNCUYO). Diplomado en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Finalizando la Maestría en Educación (Universidad Internacional Iberoamericana de México y la Universidad Europea Miguel de Cervantes). Docente en Nivel Medio de Colegio de la UNCUYO. Coordinadora del Servicio de Orientación de Colegio de la UNCUYO. Directora y colaboradora de diversos proyectos de extensión universitaria. Beca por la UNCUYO en Investigación. Expositor en las Jornadas de Enseñanza Inicial, Primaria y Media Universitaria (JEMU) 2010, 2012 y 2014.

9 Contador Público Nacional (U. del Aconcagua). Profesora de Grado Universitario en Ciencias Económicas y Especialista en Docencia Universitaria (UNCUYO). Especialización en Docencia de Nivel Superior en Educación y Tic (Ministerio de Educación, Argentina). Docente en Nivel Medio y Superior (UNCUYO). Jefa del Área de Economía Escuela de Comercio Martín Zapata. Integrante de la Comisión Curricular para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Secundario (UNCUYO). Beca de Movilidad Docente (UNCUYO) en la Facultad de Ciencias Empresariales, Montevideo Uruguay. Directora y colaboradora en Proyectos de Extensión y Articulación (UNCUYO).

10 Profesora de Artes Plásticas (UNCUYO), Maestría en Arte Latinoamericano (UNCUYO) con estudios en la Licenciatura en Animación de Organizaciones Culturales y Sociales (Universidad del Salvador). Delegada en al Congreso Pedagógico Nacional (Argentina, 1988). Ha dictado cursos de Perfeccionamiento Docente y participado en Congresos Nacionales e Internacionales, con ponencias y trabajos. Docente Primario, Medio y Superior. Consultora del Equipo de Apoyo a la Transformación Educativa, Dirección de Educación Permanente, D.G.E., en el Área de Educación Artística. Con amplia experiencia y formación gremial, ocupando cargos electivos de gestión en el SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados).

Participaron activamente estudiantes de escuelas secundarias, cuyo objetivo principal fue favorecer la progresividad en la adquisición de derechos de los jóvenes a través del fortalecimiento de competencias ciudadanas. Desde el colegio universitario investigaron la historia de su Centro de Estudiantes con casi 50 años de existencia, que durante la dictadura militar dejó como saldo varios alumnos desaparecidos. Los estudiantes de la otra institución educativa investigaron los procesos sociocomunitarios que les permitió a las primeras familias que se instalaron precariamente en el lugar, pasar de un asentamiento a un barrio obrero, atravesados ambos -movimientos estudiantiles y comunidades vulneradas- por las mismas luchas. Los principales referentes teóricos para este trabajo son Humberto Tomassino, Néstor H. Cecchi, Boaventura de Souza Santos.

La metodología utilizada es Investigación-Acción-Participación (IAP). En esta experiencia se visibilizan aspectos esenciales de la extensión crítica: la integralidad con la docencia y la investigación, la participación real de los sectores más desfavorecidos en el accionar universitario y el necesario compromiso de la gestión en todo este proceso. Otros resultados fueron: el protagonismo de los estudiantes, la oportunidad de 'aprender' transitando la historia de las luchas y conquistas, tanto de su comunidad barrial como del movimiento estudiantil, y la construcción de conocimiento en el diálogo de saberes académicos y populares. Concluimos que a 100 años de la Reforma, es preciso reflexionar sobre la necesidad de profundizar uno de sus principios, la Extensión Universitaria, la que hoy requiere mayor legitimación para constituirse en la herramienta de una universidad sensible, viva, comprometida y transformadora.

Palabras clave: compromiso social universitario, inclusión, derechos.

3.5 EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL ECUATORIANO: CONQUISTAS Y NUEVAS LUCHAS

Blas Gerónimo Santos Soledispa¹¹ (*blasss89@gmail.com*)

Junior Stalin Suárez Baque¹² (*juniorssb.10@gmail.com*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Después de un siglo de lucha y conquistas sociales inspiradas en el movimiento estudiantil que consiguió la Reforma de Córdoba, es imprescindible para la generación universitaria actual plantearse un proceso continuo de reforma a la universidad latinoamericana en el marco de un nuevo contexto social, político y cultural en la que está sumergida.

El presente artículo analizará las conquistas sociales vigentes en el contexto ecuatoriano, tomando en cuenta el papel desempeñado por los movimientos estudiantiles para la gestación de estas. Se caracterizará el actual rol que ejercen estos movimientos en función de los nuevos paradigmas vanguardistas que han desembocado a partir de los postulados más importantes que se han alcanzado y de los cuales hace goce la educación superior del país. Así mismo, poner en debate cuestiones que ameritan la reflexión académica y empírica de los futuros profesionales, para tomar conciencia y actuar según las necesidades que imperan en nuestra sociedad. Es decir, ¿cuál debería ser hoy en día el rol que desempeñen los movimientos estudiantiles ecuatorianos?, ¿qué luchas aún no han sido conquistadas por estos?, ¿cómo los docentes del siglo XXI pueden aportar hacia la concientización de estas? Finalmente, considerando que la reforma no fue una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918 -tal como lo sostienen varios autores latinoamericanos- se planteará un pensamiento progresista, vanguardista y revolucionario para proyectar al movimiento estudiantil hacia la consecución de nuevas luchas y conquistas para los estudiantes y la sociedad ecuatoriana en sí.

Palabras clave: movimientos estudiantiles, educación, universidad.

11 Estudiante del sexto ciclo de la carrera de Educación Básica con mención en Pedagogía de la Matemática en la Universidad Nacional de Educación – UNAE.

12 Estudiante del sexto ciclo de la carrera de Educación Básica con mención en Pedagogía de la Matemática en la Universidad Nacional de Educación – UNAE.

LÍNEA TEMÁTICA 4

**NUEVOS PROYECTOS UNIVERSITARIOS,
EPISTEMES Y METODOLOGÍAS: CIENCIAS,
TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

LÍNEA TEMÁTICA 4

NUEVOS PROYECTOS UNIVERSITARIOS, EPISTEMES Y METOD- OLOGÍAS: CIENCIAS, TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea que convoca al diálogo sobre estudios y/o investigaciones generadoras de nuevas formas de concebir, construir u organizar el conocimiento y/o saberes ancestrales; propuestas o proyectos que evidencien diálogo de saberes, co-creación de conocimientos y/o diálogos inter-científicos generadores de ciencia, tecnología e innovación educativa.

Esta es una de las líneas más ricas y densas pues el corpus de ponencias está conformado por 51 trabajos diversos que dan cuenta de una amplia gama de experiencias e investigaciones sustentadas en enfoques diversos adecuados a las características y contextos propios de acuerdo con los países y regiones de origen: Ecuador, Venezuela, Estados Unidos, Colombia, Argentina, Bolivia, Brasil y México.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que sobre esta temática se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

4.1 THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS TO MOTIVATE SPEAKING AND COMMUNICATION IN EFL THROUGH AN INTERNATIONAL LANGUAGE EXCHANGE VIDEO CHAT

Julia Sevy-Bilooin¹ (*julia.sevy@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación

Tanya Chroman² (*tanyachroman@gmail.com*)

Cal Poly State University San Luis Obispo

EFL students in UNAE in Ecuador have had very few opportunities to interact with native English speakers (NES) and do not see speaking to NES as a reason to learn English. Therefore, the professor created an international language exchange program with a Spanish language professor in California to give students the opportunity to communicate through an authentic video chat platform.

The objective of the research and this course was to give students a virtual space to practice English using authentic materials with NES to find out if this activity would increase intrinsic motivation and ELL. Various types of video chats were utilized by 26 intermediate EFL students from UNAE and 26 beginner Spanish language students from Cal Poly State. This study followed a mixed method approach using questionnaires, informal interviews and observations.

The investigation included a prequestionnaire about language levels and motivation. Students participated in video chats once a week for eight weeks and completed short assignments during each chat to support conversation using the same topics being studied in the students' EFL classes. At the end of the program the participants answered a short questionnaire about their opinions of the course. Throughout the activity the professor consistently discussed any problems, concerns, opinions and positive or negative aspects students were experiencing during these weekly language exchanges. Throughout the experience it became apparent in class that participants became increasingly more motivated to increase their fluency to be able to communicate with their native English-speaking partners. Most students also began to understand the more they interacted with native English speakers the more comfortable they began feeling speaking and communicating.

Keywords: communication, EFL, motivation.

¹ English language professor at UNAE in Ecuador. Master's of Science in Education from Nova Southeastern University. Masters of Arts in teaching English as a foreign language from UTPL.

² Spanish language lecturer at Cal Poly State San Luis Obispo University in The United States. Masters of Arts in Spanish with a concentration in linguistics from San Diego State University.

4.2 IMPROVING SPANISH LANGUAGE SKILLS THROUGH AN INTERNATIONAL LANGUAGE EXCHANGE VIDEO CHAT

Tanya Chroman³ (*tchroman@calpoly.edu*)

Cal Poly State University San Luis Obispo (United States of America)

Julia Sevy-Biloon⁴ (*julia.sevy@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Can weekly video chats with native Spanish speakers improve both oral and written Spanish skills? This question was the reason behind an international language exchange program that was developed between UNAE and Cal Poly. The weekly video chats were done using Facebook, Skype and WhatsApp video chats by 26 intermediate EFL students from UNAE and 26 beginner Spanish language students from Cal Poly.

Students had video chats once a week for eight weeks, at the beginning and end of the program the participants answered a short questionnaire sharing their opinion on the experience and completed a short writing sample. Throughout the eight weeks the professor consistently discussed any problems, concerns, opinions, positive and negative aspects students were experiencing during their weekly video chats. This study followed a mixed method approach using questionnaires, interviews, a writing sample and observations. Most Spanish students at Cal Poly in San Luis Obispo rarely interact with native Spanish speakers.

This project provided Spanish students with an outlet to use the concepts that they were learning in class and put them into practice. Once the project began, students became more inquisitive and their participation increased. A brief comparison was done of the two writing samples analyzing them based on lexical complexity, grammatical correctness, and syntax. Conclusions were made that after 8 weeks, students who participated in the language exchange did improve their oral and written skills.

Keywords: language exchange, Spanish language skills, video chat.

³ English language professor at UNAE in Ecuador. Master's of Science in Education from Nova Southeastern University. Masters of Arts in teaching English as a foreign language from UTPL.

⁴ Spanish language lecturer at Cal Poly State San Luis Obispo University in The United States. Masters of Arts in Spanish with a concentration in linguistics from San Diego State University.

4.3 EL DISEÑO DE MODELOS PEDAGÓGICOS PROPIOS Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO Y LA CALIDAD INSTITUCIONAL

Christian Guerrero Salazar⁵ (*cguerrero@torremar.edu.ec*)

David Pacheco Montoya⁶ (*dpacheco@torremar.edu.ec*)

Yeimer Prieto López⁷ (*yprieto@torremar.edu.ec*)

Unidad Educativa Bilingüe Torremar (Ecuador)

Las instituciones educativas, tanto medias como superiores, están inmersas cada día en nuevos retos que ponen a prueba su desenvolvimiento y calidad, especialmente en aspectos metodológicos y cognoscitivos de sus docentes. Los mejores sistemas educativos del mundo han apostado por la innovación constante a la luz de teorías y modelos tanto tradicionales como vanguardistas que les permitan desarrollar un eclecticismo pedagógico que se adapte a las realidades particulares de cada país e inclusive de cada institución.

El tema del presente estudio es el diseño de modelos pedagógicos propios y su importancia en el desarrollo y la calidad institucional; está basado en la experiencia de los autores en distintas instituciones ecuatorianas de nivel medio y superior, que han sido pioneras en el diseño o adaptación de modelos educativos hacia sus respectivas realidades, dando muestras claras de un mejoramiento en la calidad educativa. El proyecto del que se deriva este trabajo está en proceso de implementación, tomando como institución piloto la Unidad Educativa Bilingüe Torremar, y se concibe como un proceso de innovación que se enmarca en el reconocimiento de una problemática que afecta a la comunidad educativa. La implementación se basa principalmente en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión, aunque no se descarta, la integración posterior de otros modelos como el aprendizaje basado en problemas o el aula invertida. De acuerdo a su modalidad de investigación pedagógica, corresponde a un proyecto de investigación-acción, ya que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas priorizando las estrategias del estudio de casos.

El producto final del proyecto, permitirá el establecimiento a largo plazo de un modelo pedagógico propio de la institución que priorice las mejores técnicas y métodos de enseñanza, acordes con la realidad estudiantil, y que logre afianzar la práctica docente en concordancia con el uso didáctico de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: modelo pedagógico, enseñanza para la comprensión, calidad educativa.

5 Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Guayaquil. Instructor pedagógico: Pedagogía y Didáctica, Didáctica de Matemática, AFC de EGB y BGU, MEC del Ecuador. Experiencia docente de más de 18 años. Ha participado como instructor de cursos de formación docente con la OEI.

6 Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización: biología y química, Universidad Central del Ecuador. Master en Educación en la especialidad de gestión directiva académica de centros, Centro Universitario Villanueva (adsrito a la Universidad Complutense de Madrid). Experiencia docente de más de 17 años.

7 Licenciado en Educación Básica, Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba. PhD. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba. Experiencia docente de más de 13 años.

4.5 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Wilson García⁸(wgarcíag@hotmail.com)

Gabriela Jara (gjaras@ucacue.edu.ec)

Rosa Pacheco

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

El propósito del presente estudio fue identificar las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica de Cuenca, con el fin de contribuir a los esfuerzos del sistema educativo ecuatoriano para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad, dentro de un proyecto amplio de fortalecimiento participativo de la política pública de igualdad en el sistema de educación superior.

Se trata de una investigación con enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. Se inició con la elaboración del ante-proyecto, seguido de la construcción de la fundamentación conceptual y referentes del contexto, en base a las variables. Luego se realizó el desarrollo de la investigación de campo para lo cual se aplicó una encuesta a los estudiantes en condición de discapacidad que asisten a la universidad y a sus docentes, se procesó y analizó la información recolectada.

Las conclusiones fueron que los estudiantes presentan necesidades como en el acceso al campus: requieren pasamanos, parqueadero, acceso a laboratorios y a biblioteca. Con respecto al aprendizaje necesitan que se les brinde el apoyo y los recursos específicos de acuerdo a sus necesidades individuales. Estas adaptaciones en las estrategias metodológicas, rescatan que no es posible enseñar a todos por igual, sino que los estudiantes con discapacidad pueden acceder a los aprendizajes de forma individual y de acuerdo a sus propias necesidades. Además, requieren adaptaciones en el sílabo y el plan de clase, priorización de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Palabras clave: interdisciplinario, trastorno de lenguaje, inclusión.

8 Docente de la Unidad Académica de Educación de la Universidad Católica de Cuenca. Director del proyecto de Vinculación con la Sociedad. Investigación psicopedagógica y apoyo a la Inclusión (UDIPSAI) en donde se realiza evaluación e intervención psicopedagógica a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de educación inicial, básica, bachillerato y educación superior. Experiencia como profesor de educación primaria, psicólogo educativo en centros educativos fiscales.

4.6 LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL ABORDADA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

María de Lourdes Cedillo⁹ (*mcedilloa@ucacue.edu.ec*)

Gabriela Jara (*gjaraas@ucacue.edu.ec*)

Wilson García (*wgarciaag@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca

La Unidad de Diagnóstico Intervención Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI) es un centro de evaluación psicopedagógica integral a estudiantes de los niveles inicial, básica, bachillerato y educación superior que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Para el diagnóstico de la discapacidad intelectual es necesaria la intervención en Psicología Educativa que evalúa la capacidad intelectual y se orienta al estudio de problemas de la educación, de los cuales se obtienen procedimientos de enseñanza y métodos de instrucción y evaluación. La Psicología Clínica que se ocupa de la evaluación, el diagnóstico clínico e intervención en los problemas psicológicos asociados a la discapacidad intelectual y que provienen de limitaciones en la inteligencia social.

El objetivo de la presente investigación es identificar el abordaje de la discapacidad intelectual desde las áreas de Psicología Educativa y Psicología Clínica en referencia al diagnóstico psicopedagógico e intervención psicoterapéutica. La metodología utilizada es descriptiva y bibliográfica. En el proceso de valoración se utilizan técnicas como la entrevista semiestructurada, la psicometría, la observación de funciones mentales, se aplican instrumentos psicométricos, proyectivos, de personalidad y otros. Posteriormente, se realiza el estudio de caso en donde intervienen los profesionales de las dos áreas, se expone los resultados de las pruebas aplicadas y se elabora el informe psicopedagógico. Hasta la actualidad en la UDIPSAI han sido diagnosticados 208 estudiantes con discapacidad intelectual que pertenecen a educación inclusiva y requieren de adaptaciones curriculares grado 1, 2 o 3 y de los cuales 90 estudiantes han sido atendidos en Psicología Clínica y reciben tratamiento psicoterapéutico por presentar estados depresivos y ansiosos asociados a su discapacidad. Los resultados permiten concluir que el mayor porcentaje de estudiantes evaluados pertenecen a inclusión educativa y requieren de apoyo pedagógico a través de las adaptaciones curriculares y apoyo psicoterapéutico.

Palabras clave: discapacidad intelectual, psicología clínica, psicología educativa, adaptación social.

⁹ Doctora en Psicología Clínica, magíster en Educación. Actualmente está cursando Doctorado en la PUCP en Psicología de la Salud. Docente de la Unidad Académica de Educación de la Universidad Católica de Cuenca. Docente Universidad Tecnológica América. Psicóloga Clínica del proyecto de Vinculación con la Sociedad denominado Unidad de Diagnóstico, investigación psicopedagógica y apoyo a la Inclusión (UDIPSAI).

4.7 PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO APOYO A LA INCLUSIÓN

Gabriela Jara¹⁰ (*gjaraas@ucacue.edu.ec*)

Wilson García (*wgarcíag@ucacue.edu.ec*)

María de Lourdes Cedillo (*mcedilloa@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

Prácticas de evaluación psicopedagógica y apoyo a la inclusión tiene como propósito describir las experiencias del proceso de evaluación psicopedagógica y la inclusión educativa en la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y de Apoyo a la Inclusión, que tiene como objetivo brindar un servicio educativo especializado mediante la evaluación integral, asesoramiento, intervención psicopedagógica apoyando a la inclusión educativa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales con asociadas o no a la discapacidad. Los beneficiarios son estudiantes, sus familias, los docentes y autoridades de las instituciones educativas.

Se lleva a cabo con un equipo transdisciplinario conformado por: psicólogo/a educativo/a, psicólogo/a clínico/a y terapista del lenguaje. La evaluación psicopedagógica constituye un proceso sistemático de recolección de información sobre las necesidades educativas y potencialidades de los estudiantes, para determinar los apoyos y realizar la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar una educación inclusiva. La metodología es cuantitativa, observacional, descriptiva, transversal y diagnóstica, se apoya en instrumentos psicométricos y proyectivos con altos índices de confiabilidad y validez, que son aplicados con la rigurosidad científica pertinente y permiten realizar un acercamiento a los indicadores psicopedagógicos de los estudiantes para programas de intervención psicopedagógica. La inclusión educativa comprende el conjunto de procesos y acciones que facilitan la inserción al sistema educativo ordinario de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en donde se involucran los docentes, autoridades educativas, padres de familia, comunidad y equipos transdisciplinarios de apoyo a este proceso educativo. Uno de los principales resultados es que se atendió a 2100 estudiantes y se concluye que el servicio beneficia a la comunidad educativa y ha logrado satisfacer las demandas de los estudiantes atendidos, promoviendo los procesos de inclusión educativa. Además, desde los últimos seis meses se amplía el servicio para estudiantes de educación superior.

Palabras clave: inclusión, evaluación psicopedagógica, discapacidad.

¹⁰ Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Sicología Educativa y Orientación Vocacional. Psicóloga Educativa en la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y de Apoyo a la Inclusión.

4.8 INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE DE LA LENGUA KICHWA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Josefina Aguilar Guamán¹¹ (*josefina.aguilar@unae.edu.ec*)

José Antonio Duchi Zaruma¹² (*jose.duchi@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La situación de las lenguas originarias en el Ecuador es desafortunada, pues su desplazamiento es cada vez es más acelerado, debido a factores como la interrupción de la transferencia lingüística en las familias, desprestigio y falta de ámbitos de uso de la lengua, además la actitud negativa, tanto de los padres como de los jóvenes frente a la valoración de la lengua, el centralismo de la lengua oficial en los diferentes espacios de la sociedad, incluyendo las tecnologías de la información, que constituyen agentes globalizadores de las culturas dominantes.

Actualmente las lenguas originarias, en particular el runa shimi o kichwa, para mantenerse en el mundo, debe trasmitirse a las nuevas generaciones. La lengua kichwa a pesar de ser una lengua patrimonial se puede apreciar que los niños y jóvenes cada vez más han perdido su nivel de bilingüismo y emplean como lengua de comunicación la lengua dominante, que se ha convertido en su lengua materna. En este contexto es fundamental garantizar la enseñanza significativa de la lengua kichwa desde su adquisición.

Al momento en la UNAE no existe una estructura institucional dedicada al tratamiento y estudio de las culturas y lenguas originarias que determine unidad de contenidos, competencias, metodologías, recursos y medios. Dentro de este contexto los docentes de la lengua kichwa de la UNAE nos encontramos en la necesidad de innovar procesos de enseñanza aprendizaje en aula, por lo que, el presente apartado tratará de explicar la implementación de la innovación didáctica de enseñanza de la lengua kichwa desde la oralidad con enfoque comunicativo.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, kichwa, competencias comunicativas.

11 Docente – investigadora de la Universidad Nacional de Educación – UNAE. Originaria del pueblo Kichwa de Otavalo. Lengua materna Kichwa. Maestría en Ciencias Políticas y Administración Pública, en la Pontificia Universidad Católica de Quito, PUCE.

12 Originario del pueblo Cañari perteneciente a la nacionalidad Kichwa del Ecuador. Docente Primaria Intercultural Bilingüe. Licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialización de Educación Intercultural Bilingüe Mención Lengua y Cultura de la Universidad de Cuenca. Posgrado en Ciencias Sociales con Mención en Estudios Étnicos en la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales FLACSO sede Ecuador. Experiencia laboral en Educación General Básica, Bachillerato y Universitaria en Educación Intercultural Bilingüe. Docente – Investigadora de la Universidad Nacional de Educación – UNAE.

4.9 REVISIÓN SISTEMÁTICA DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Roger Freire Avilés¹³ (*r.freire@uagraria.edu.ec*)

Universidad Agraria del Ecuador (Ecuador)

Judith Díaz Nava (*jdiaz@uagraria.edu.ec*)

Universidad Agraria del Ecuador (Guayaquil-Ecuador), Universidad del Zulia (Venezuela)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cada día avanzan a un ritmo vertiginoso y con ellas las aplicaciones de la tecnología educativa son muy usadas en cualquier ámbito, generando métodos de enseñanza-aprendizaje que revolucionan estos procesos. De aquí parte este artículo, que es una revisión sistemática de las tecnologías emergentes en la Educación Superior Latinoamericana, como el aula invertida, *cloud computing*, *learning analytics*, entre otras. Estas son cada día más utilizadas por los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la misma manera modernizar y actualizar el desarrollo de los procesos cognoscitivos que ayudan al estudiante a la acomodación y anclaje de nuevos conocimientos; reflejando el avance educativo en cuanto a la pedagogía y andragogía.

Este trabajo representa una novedad en el estudio universitario Latinoamericano, debido a que se realiza un análisis de las principales tecnologías emergentes en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la innovación en las TIC y estos métodos. Se genera un aporte epistémico de relevancia científica por la síntesis de estas tecnologías emergentes y su incursión en el ámbito de la educación superior, que permiten el proceso de aprendizaje de una manera más innovadora, enmarcando el placer, la solución de problemas, la motivación, entre otros aspectos. Hoy en día, en la educación superior latinoamericana, se dispone de un gran número de recursos tecnológicos, pero el acceso a los materiales, la información y la disponibilidad de recursos, no garantiza el aprendizaje. Por esta razón, se debe capacitar a los profesores en tecnologías emergentes aplicadas a la educación, con la finalidad de lograr un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y seleccionar los recursos tecnológicos más apropiados para lograr un aprendizaje significativo.

Palabras clave: tecnologías emergentes, enseñanza, aprendizaje.

13 Doctor en Ciencias mención Gerencia y magíster en Telemática de la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE), Ingeniero de Sistemas; y, Técnico Superior en Electrónica mención Mantenimiento. Docente en Instituciones Privadas de Educación Superior en Venezuela. Docente de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el Programa de Formación de Grado Informática para la Gestión Social. Docente Investigador de la Universidad Agraria del Ecuador en la Facultad de Ciencias Agrarias, escuela de Ingeniería en Computación e Informática.

4.10 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Norma Isabel Palta Valladares¹⁴ (*npalta@ucacue.edu.ec*)

Johnny Fabián Vizuela Carpio (*jvizuela@ucacue.edu.ec*)

Sonia Margot Pintado Lazo (*spintado@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

El objetivo del presente trabajo de investigación es proponer una estrategia didáctica para la adecuada implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con la finalidad de aportar a la formación de los nuevos profesionales, para ello se identificó el nivel de conocimientos que disponen los docentes sobre el ABP y se analizó el estado actual de la utilización del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de campo se realizó en la carrera de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca. La población de estudio estuvo conformada por docentes, estudiantes y las planificaciones micro curriculares. Se utilizó la técnica de la encuesta mediante los formularios de Google a cada grupo de estudio. Para la revisión de las planificaciones micro curriculares se aplicó la matriz de revisión documental de sílabos. Identificándose que el nivel de conocimientos que poseen los docentes sobre el ABP es bajo. Docentes y estudiantes reconocen que la estrategia del ABP no se aplica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que se corrobora con el análisis de sílabos. Sin embargo, los actores del hecho educativo manifiestan que el ABP desarrolla habilidades de razonamiento y pensamiento crítico, aspectos que promueven un aprendizaje significativo dejando atrás el aprendizaje mecánico y memorista. Teniendo en consideración los resultados obtenidos se realiza la propuesta para la implementación del ABP lo que requiere una modificación de los paradigmas de quienes ejercen la praxis educativa y al mismo tiempo de quienes son beneficiarios de ella.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, educación, enseñanza-aprendizaje.

14 Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa en la Universidad Católica de Cuenca. Maestría en Educación Superior en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Docente de la Universidad Católica de Cuenca en la Unidad Académica de Educación: Coordinadora del Sistema de Nivelación, Coordinadora del Departamento Académica, Subdecana de la Unidad Académica. Dirección Académica de la Universidad Católica de Cuenca.

4.11 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ESTUDIANTE DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA

Johnny Fabián Vizuela Carpio¹⁵ (*jvizuela@ucacue.edu.ec*)
Norma Isabel Palta Valladares (*npalta@ucacue.edu.ec*)
Sonia Margot Pintado Lazo (*spintado@ucacue.edu.ec*)
Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación de la evaluación formativa en la formación académica de los estudiantes de la facultad de Medicina de la Universidad Católica de Cuenca. Para tal efecto, se establecieron dos hipótesis que fueron probadas en función de un análisis correlacional de los resultados obtenidos en cuatro de las interrogantes planteadas en el instrumento de recolección de datos, cuyo resultado condujo a la aceptación de la hipótesis alternativa. Se llegó a establecer conclusiones con base en los resultados obtenidos y los objetivos planteados, que a su vez establecen la importancia de la aplicación de la evaluación formativa y su relación en la formación académica del estudiante, proceso que permite que el docente enfoque su práctica educativa en la solución de problemas asociados a la generación de vacíos en el conocimiento en el instante mismo en el que se desarrolla el proceso educativo, produciendo así una retroalimentación el proceso de enseñanza aprendizaje en beneficio de la formación académica del estudiante, que a su vez debe estar caracterizado por su integralidad evaluando conocimiento, habilidades y actitudes.

Se hace referencia además a la importancia de emitir criterios cualitativos que motiven al estudiante a mejorar su rendimiento académico. Se fomenta la aplicación de procesos de evaluación formativa que promueven el compañerismo, el trabajo en grupo, la solución de problemas en torno a un contenido o una situación, caracterizando a este proceso como vital en la proyección de los estudiantes en el campo profesional de la salud, que unos futuros formarán parte de equipos multidisciplinarios propios del área médica. La evaluación formativa es aplicada en la facultad de Medicina de la Universidad Católica de Cuenca por los docentes en beneficio de los estudiantes, sustentada en el logro de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso.

Palabras clave: evaluación formativa, formación académica, perfil de egreso.

¹⁵ Químico Farmacéutico en la Universidad Católica de Cuenca. Especialidad en Docencia Universitaria. Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Docente de la Universidad Católica de Cuenca, en la Unidad Académica de Salud y Bienestar, Coordinador del Sistema de Nivelación. Actualmente trabaja en la Dirección Académica de la Universidad Católica de Cuenca.

4.12 EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA- MATRIZ CON RESPECTO AL NIVEL DE EXPECTATIVAS DE LAS MALLAS CURRICULARES EN SUS PROCESOS DE FORMACIÓN 2013-2016

Johnny Fabián Vizuela Carpio¹⁶(*jvizuela@ucacue.edu.ec*)

Norma Isabel Palta Valladares (*npalta@ucacue.edu.ec*)

Sonia Margot Pintado Lazo (*spintado@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

En esta investigación se revisa el nivel de satisfacción que tuvieron los graduados de las diferentes carreras de la Universidad Católica de Cuenca, sede matriz, con respecto a las expectativas sobre las mallas curriculares que dirigieron sus procesos de formación profesional, considerando que, de su estructura, organización y planificación curricular, dependió el nivel y desarrollo de capacidades y competencias integrales, con las cuales ha podido enfrentar los requerimientos de un mundo laboral exigente, las necesidades de una sociedad diversa y compleja, ya los cambios y la transformación cognitiva y socio- culturales. Su desarrollo, tomó como base y fuente de información los resultados del seguimiento a graduados obtenidos del proceso de aplicación de un cuestionario elaborado y aplicado a los graduados del cohorte 2013- 2016 de todas las carreras a través del sistema informativo (SAG). Al de ser compilados, clasificados, tabulados y analizados se estableció que el nivel de satisfacción que tienen los graduados con la malla curricular corresponde a niveles de satisfacción media y alta pero es necesario considerar el nivel bajo de satisfacción para tomar los correctivos necesarios para cambiar y mejorar los modelos curriculares de las carreras teniendo en cuenta sus elementos, procesos y niveles de concreción.

Palabras claves: malla curricular, formación profesional, perfil profesional, competencias profesionales

¹⁶ Químico Farmaceuta en la Universidad Católica de Cuenca. Especialidad en Docencia Universitaria. Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Docente de la Universidad Católica de Cuenca, en la Unidad Académica de Salud y Bienestar, Coordinador del Sistema de Nivelación. Actualmente trabaja en la Dirección Académica de la Universidad Católica de Cuenca.

4.13 HUMOR, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA EL ESTUDIO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA MEDIANTE ENCHUFE TV

Diego Apolo¹⁷ (diego.apolo@unae.edu.ec)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Felipe Aliaga Sáez¹⁸ (felipealiaga@usantotomas.edu.co)

Universidad Santo Tomás (Colombia)

En noviembre del 2011 la productora ecuatoriana Touché Films sube a su canal de YouTube bajo la cuenta Enchufe TV su primer sketch cómico bajo el nombre “El Peor Casting”. Para el año 2013 batiendo todos los récords de Ecuador, Enchufe TV ingresa a los 50 canales con más subscriptores de YouTube, llegando también a sobrepasar las 450 millones de visualizaciones. Para inicios del 2018 este canal supera los 15.9 millones de suscriptores y más de 5 mil millones de reproducciones de sus videos. Sus producciones audiovisuales abrancan temáticas cotidianas que sustentan su éxito las nuevas prácticas de consumo de tecnología de jóvenes y la representación de estereotipos, roles y rasgos.

En esta ponencia se presentarán análisis de diversos videos tomando elementos conceptuales de la psicología, sociología y antropología, en cuanto una visión de co-creación de conocimientos y diálogos de saberes. En tal sentido, la relevancia de esta propuesta parte por la vinculación de fundamentos teóricos y metodológicos que permitan emplear los sketches cómicos de Enchufe TV como recursos tecnológicos innovadores para la enseñanza-aprendizaje y para el análisis de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: humor, YouTube, innovación, educación, Enchufe TV.

17 Candidato a Doctor en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ponente invitado en congresos de reconocido prestigio internacional, ha publicado libros y artículos en revistas indexadas, además de realizar investigaciones, trabaja como docente universitario en Ecuador. Magíster en Comunicación Estratégica por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Experiencia en consultorías nacionales e internacionales en temas de comunicación y estrategia.

18 Doctor en Sociología y procesos Políticos Contemporáneos; DEA en Ciencia Política por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Sociólogo y Licenciado en Sociología por la Universidad de Concepción (Chile). Postdoctorado en Estudios Migratorios por la Universidad de Granada (España). Cuenta con estancias postdoctorales en el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO) de la Universidad Nacional de Colombia y en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra.

4.14 PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE EL DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LA MEDICINA TRADICIONAL Y EL PROGRAMA DE AGRONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO, COLOMBIA

Jehan Karina Shek Montaño¹⁹ (*jkarinas@unipacifico.edu.co*)

Diana Rayo Sánchez²⁰

Universidad del Pacífico (Colombia)

La región pacífica colombiana tiene los mayores índices de pobreza. Contradicatoriamente, esta es una zona rica en biodiversidad a nivel mundial. Las comunidades negras tienen una concepción cultural de la salud, propia del Litoral Pacífico colombiano, en donde se perciben manifestaciones culturales como las parteras, curanderos y yerbateros, quienes utilizan las plantas medicinales, dentro de una cosmovisión mágica. Los saberes tradicionales en medicina y agricultura heredados por las comunidades afros e indígenas en el pacífico colombiano, representan un acervo patrimonial para la región y, por ende, para la Universidad del Pacífico como receptora multidimensional de conocimiento.

El estudio se desarrolló en las instalaciones de la Universidad del Pacífico en el Distrito Especial de Buenaventura. Inicialmente se realizaron encuestas tipo cuestionario y entrevistas como método de recolección de la información, con el objetivo de medir los conocimientos de los estudiantes frente los conceptos tales como la medicina tradicional; su práctica tanto en la academia, como en sus prácticas cotidianas y además, de su percepción de la inclusión de estos conocimientos en su formación como agrónomos. Para validar la información, se aplicó una metodología mixta, con aspectos cuantitativos y cualitativos, procesados bajo el método de Análisis de Contenido.

Se pudo concluir que los estudiantes ingresan a la institución con la expectativa de convalidar o comparar el saber científico con sus saberes populares y prácticos, no obstante, estas interrelaciones semiempíricas, no se encuentran soportadas curricularmente en las diferentes asignaturas del programa académico. El uso de las plantas en la medicina tradicional no está incluido dentro de los procesos formativos de los agrónomos, a pesar de ello, los profesionales de la agronomía deben estar en la capacidad de tecnificar procesos productivos que empoderen económicamente a las comunidades productoras de este tipo de plantas, como de cualquier otro cultivo.

Palabras clave: saberes, Pacífico, agronomía.

19 Agrónoma de formación, egresada de la Universidad del Pacífico. Magíster en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la Universidad Santiago de Cali. Vinculada como generación de relevo, docente de la Universidad del Pacífico desde 2008. Coautora de los libros Comportamiento de las especies forestales en la zona rural de Buenaventura (2008) y Pasión patrimonial. 10 años del grupo folclórico de la Universidad del Pacífico (2010).

20 Zootecnista egresada de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Educación Ambiental y Desarrollo sostenible de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Universidad de San Buenaventura.

4.15 LA METODOLOGÍA JUEGO-TRABAJO EN EDUCACIÓN INICIAL DESDE EL MODELO CURRICULAR 2014, EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL "MARÍA MONTESSORI" AZOGUES- CAÑAR

Mónica Cecilia Jadán Cajamarca²¹ (ce-cy2897@hotmail.com)
Verónica Gabriela Tacuri Albaracín²² (gabytacuriveronicaga@hotmail.com)
Marcia Alexandra Sigüencia Luna²³ (alexandrasl_16@hotmail.com)
Joan Carolina Zhañay Salto²⁴ (caritozhanay96@gmail.com)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Este proyecto surgió de un problema observado en las aulas de clase del Centro de Educación Inicial "María Montessori", Azogues-Cañar-Ecuador, donde se realizaron prácticas pre profesionales; que trató acerca de la sistematicidad en la aplicación de la metodología juego-trabajo por parte de las educadoras del centro. Está apoyado en el Currículo de Educación Inicial, (2014) que especifica que la metodología juego-trabajo es flexible, atiende de mejor manera la diversidad del aula y potencia las capacidades e intereses de cada niño.

La posible solución al problema consiste, en proponer talleres que potencien la aplicación sistemática de la metodología juego-trabajo, como exigencia del modelo curricular de Educación Inicial 2014 en infantes de 4 a 5 años. La metodología empleada en el proyecto es cualitativa, donde se diseñaron, aplicaron y analizaron diferentes técnicas e instrumentos de investigación mixta, es decir, cualitativos (FODA, guía de observación, entrevista) y cuantitativos (encuesta). Todas estas técnicas pertenecen al nivel empírico, y dentro del nivel teórico se encuentra el método; analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

Como resultados generales se encontraron que los aspectos que más afectan la sistematicidad en la aplicación de la metodología del juego-trabajo por parte de las educadoras son: el tiempo de rotación, las planificaciones y la enseñanza tradicional. Al diagnosticar estas causas y plantear la solución al problema, se concluye que con la creación de los talleres reflexivos como propuesta para potenciar la aplicación sistemática de la metodología juego-trabajo, que parte de la exigencia del modelo curricular en infantes de 4 a 5 años, se persigue que estos ayuden a la aplicación sistemática de la metodología juego-trabajo en las actividades diarias en el Centro de Educación Inicial.

Palabras clave: juego-trabajo, sistematicidad, talleres.

21 Estudiante de quinto ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación UNAE.

22 Estudiante de quinto ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación UNAE.

23 Estudiante de quinto ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación UNAE.

24 Estudiante de quinto ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Educación Inicial en la Universidad Nacional de Educación UNAE.

4.16 LA FORMACIÓN HUMANISTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

Virginia Jacqueline Sánchez Andrade²⁵ (*virginiasanchez73@gmail.com*)

Universidad Metropolitana de Ecuador, Unidad Educativa “Provincia de Tungurahua” (Ecuador)

Es un imperativo de los tiempos actuales la formación de individuos idóneos para enfrentar los cambios y transformaciones sociales y hacer frente a diversas tendencias hostiles a la humanidad. De lo anterior, deriva la necesidad de la formación humanista, la cual provee al estudiante de un sistema de conocimientos, habilidades, valores, convicciones y sentimientos, dirigidos al cultivo de la sensibilidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre; razón que justifica el presente trabajo y la elaboración de la estrategia didáctica con el propósito de contribuir a dicha formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Los métodos, teóricos y empíricos empleados, facilitaron conocer el estado inicial; al emplear las técnicas se involucró a directivos, profesores y estudiantes. Los resultados obtenidos corroboraron los criterios iniciales de la investigadora: se desaprovechan las posibilidades que ofrece la literatura como materia para el goce y el desarrollo de actitudes responsables sobre el mundo, la vida y el hombre, que conlleven a la formación humanista del estudiante. La estrategia didáctica se elaboró a partir de un objetivo general que guio su conformación en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, con acciones correspondientes a cada una de ellas.

La estrategia se caracteriza por atender a las necesidades de formación humanista del estudiante ecuatoriano y logró integrar todos los procesos implicados. Así se patentiza en los criterios ofrecidos por los expertos. Se presentan talleres metodológicos dirigidos a profesores para el empleo de la estrategia didáctica. Se determinan además las dimensiones e indicadores para la formación humanista del estudiante ecuatoriano; modificándose la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la literatura. La propuesta es pertinente factible y novedosa.

Palabras clave: formación humanista, proceso de enseñanza-aprendizaje, literatura.

25 Profesora con más de 20 años de experiencia, Licenciada en Ciencias de la Educación, Psicopedagoga y Magíster en Gerencia Educativa, Doctora en Ciencias Pedagógicas, rectora de una Unidad Educativa del Milenio.

4.17 USO DE TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN PARA LA SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL SIGLO XXI

David Alejandro Zaldumbide Peralvo²⁶ (dzaldumbide@pucem.edu.ec)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Julio Alejandro Albuja Sánchez²⁷ (julio.albujas@ug.edu.ec)

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

Andrés Sebastián Zaldumbide Peralvo²⁸ (azaldumbide@tecnologicopichincha.edu.ec)

Instituto Tecnológico Pichincha (Ecuador)

Una característica recurrente en la educación en América Latina es la brecha en acceso a educación que existe en los distintos estratos sociales, el propósito de este trabajo es analizar las distintas alternativas en métodos de enseñanza para disminuir dichas brechas mediante el uso de las tecnologías e innovación para la socialización del conocimiento específicamente con los denominados MOOC (Massive open online course). Este estudio se basa en la teoría del aprendizaje denominado conectivismo que fue definido por Siemens como la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. Posterior al diseño del curso Connectivism and Connective Knowledge (CCK08) en el 2008, se da inicio al movimiento del libre acceso a la enseñanza superior a su vez que fue considerado como el primer curso MOOC entre los expertos del e-learning. A partir de la información proveniente de la literatura especializada se analizan distintas herramientas principalmente los y otras tecnologías de aprendizaje digital pues a través del análisis de literatura sugieren una mejora en la educación y el acceso a ella. En particular, distinguimos entre la educación gratuita contenido proporcionado por los MOOC y los procesos de colaboración emergentes que los MOOC permiten, que tiene un impacto más transformador en la educación. Se discuten distintas experiencias para la divulgación de conocimiento, así como un movimiento naciente hacia comunidades educativas de educadores que trascienden las fronteras institucionales. Estas alternativas se presentan como un tema para investigación en las ciencias del aprendizaje y las implicaciones para I+D en software e ingeniería de sistemas. Las principales conclusiones y hallazgos permiten identificar el aporte de las herramientas tecnológicas actuales en la educación, así como la importancia de la participación de influyentes en la confección del ecosistema local.

Palabras clave: MOOC, conocimiento abierto, socialización del conocimiento.

26 Ing. en Marketing por la universidad Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), Especialidad en Marketing Digital por la Universidad Blas Pascal (Argentina). Master Of Economics por la James Cook University (Australia). Especialización en Environmental Management por la misma universidad.

27 Ing. en Sistemas por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, especialización en Tecnologías de la Información por la James Cook University en Australia. Docente titular auxiliar en la Universidad de Guayaquil.

28 Licenciado en Ciencias de la Actividad Física, Deportes y Recreación en la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE (2014); certificado como Instructor de Acondicionamiento Físico y Fisicoculturismo (CIFA/Ecuador), Instructor Personal (ISFA/Estados Unidos) y especializado en Entrenamiento Funcional (Argentina). Diplomado en Marketing Deportivo (Argentina, 2016) y Maestría en Gestión Deportiva (México).

4.18 NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA TERMODINÁMICA ORIENTADAS A LA FORMACIÓN DE INGENIEROS-CIUDADANOS

Noelia Herrero García²⁹ (noeliaherrero@uti.edu.ec)

El proceso de enseñanza de una determinada ciencia se complica cuando también lo hace el contenido a impartir: tal es el caso de la Termodinámica. Sin embargo, históricamente la metodología educativa de esta rama de la Física se ha basado en la resolución de complejas ecuaciones matemáticas. El presente trabajo cuestiona la necesidad del aprendizaje de estas y empatiza con el discente a la hora de vincular la academia con los entornos pre-profesionales y reales. La situación del aprendiz de ingeniero se agrava cuando asignaturas clave como la que nos ocupa no son desarrolladas con un pleno conocimiento didáctico del contenido CDC. En un contexto social en el que no está contemplado la formación profesional del docente, es preciso implementar estrategias que reformulen ambos, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El empleo coherente de herramientas TIC –como el simulador Termograf– permite al profesor el diseño de material didáctico que resuelva problemas con dispositivos termodinámicos reales.

Además, implica una interacción constante con los flujos de energía asociados que repercuten en una identificación y representación de los mismos. Esta situación es esencial en el desempeño docente, siempre que la pretensión sea la de formar ingenieros-ciudadanos educados, esto es, autónomos en su capacidad de comprensión del mundo –profesional y personal– que les rodea, y el respeto por el medio ambiente a través del uso eficiente de máquinas térmicas y otros dispositivos electrónicos.

Palabras clave: termodinámica, conocimiento didáctico del contenido, tecnología.

²⁹ PhD Chemistry researcher, Facultad de Ingeniería y Tecnología de la Información y la Comunicación, Carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Indoamérica · Matriz Ambato.

4.19 ESTRATEGIAS DE FLEXIBILIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

María Vanessa Mejía Badillo³⁰ (vanelulu80@gmail.com)
Secretaría de Educación Municipal de Cali (Colombia)

En este trabajo se abordan las estrategias de flexibilización laboral como dominio de las lógicas de poder en un desplazamiento de lo económico a la educación, en el caso que aquí interesa a la Educación Inicial en Colombia pretendiendo que quien lee tome posición.

Metodológicamente es un estudio descriptivo histórico y se aproxima a un carácter etnográfico. Su forma es deductiva nivel macroestructural Latinoamérica-Colombia-Valle del Cauca; nivel mesoestructural Cali-Comuna cuatro; y nivel microestructural Institución Educativa La Merced-sede San Vicente de Paúl. Se toma como referentes principales los siguientes autores, entre otros: Bernstein Basil y Díaz Mario, Castells M, Informes de Cepal, Unicef, y Colciencias. Delors J. Díaz M. López Néstor, Vilanova Manena.

Como conclusión general las estrategias flexibles afectan y transforman las prácticas educativas de la educación inicial en sus ámbitos administrativos académicos y pedagógicos; precarizando la labor docente.

Palabras clave: educación inicial, prácticas educativas, estrategias de flexibilización.

³⁰ Licenciada en Educación Preescolar Universidad de San Buenaventura Cali- Colombia, Especialista en Pedagogía Infantil Universidad Santiago de Cali, Cali- Colombia, Magíster en Investigación en Artes, Música y Educación Estética, Doctoranda Universidad de Jaén España. Docente de Educación infantil Secretaría de Educación Municipal de Cali. Grupo de Investigación en Educación Popular Universidad del Valle Cali- Colombia línea de investigación Arte, Creatividad y Educación Popular. Algunas publicaciones: La educación artística como experiencia de paz imperfecta (2015), Arte y educación para la búsqueda de la paz en Colombia (2014), Otra mirada hacia la infancia (2012).

4.20 TIC: MEDIO ÓPTIMO PARA MOTIVAR LA LECTURA LITERARIA

Virginia Jacqueline Sánchez Andrade³¹ (*virginiasanchez73@gmail.com*)

Daysi Elizabeth Troya Flores³²

Universidad Metropolitana de Ecuador, Ministerio de Educación (Ecuador)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son el medio más efectivo para obtener datos, aprender de ellos y relacionarse con el mundo entero; de ahí la necesidad de conocer su empleo en función de estar más y mejor comunicado. Aplicar las TIC es una necesidad en la vida personal y profesional. En el ámbito educativo, hoy día es frecuente ver a profesores y estudiantes emplear la tecnología para diversas actividades dentro y fuera del aula, pero no para la lectura literaria.

Estudios exploratorios realizados en instituciones de educación básica de Guayaquil, evidencian que la asignatura con mayor debilidad en resultados académicos es literatura porque a los estudiantes les interesa muy poco leer; y quienes lo hacen prefieren información variada a través de dispositivos desaprovechando la posibilidad de leer literatura. Autores como Cassany (1998), Montaño (2015), entre otros, proponen la lectura como hábito y forma de disfrute; y en ese sentido la literatura es la ciencia que permite el goce de lo estético, el conocimiento de culturas (lo filosófico y lo ético) y el desarrollo de sentimientos y actitudes más humanas. Sánchez (2017) se cuestiona entonces ¿cómo emplear las TIC como medio para motivar la lectura literaria?

Se consideran como oportunidades para este trabajo investigativo: que los estudiantes empleen la tecnología, la información científica de internet y la necesidad educativa de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en las diversas áreas del saber. Sobre esta base se integran a las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone emplear las TIC como medio didáctico para motivar la lectura literaria. Esto exige que el profesor esté a la vanguardia en el conocimiento de la tecnología y su empleo didáctico pues entre sus funciones está desarrollar la competencia literaria en estudiantes aunque estos no posean motivación por la lectura y menos por la literatura.

Palabras clave: TIC, motivar, literatura.

31 Profesora con más de 20 años de experiencia, Licenciada en Ciencias de la Educación, Psicopedagoga y Magíster en Gerencia Educativa, Doctora en Ciencias Pedagógicas, rectora de una Unidad Educativa del Milenio.

32 Profesora con más de 15 años de experiencia, Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Informática y Tecnóloga Pedagógica en Informática. Actualmente cursa Maestría en Sistemas de Información Gerencial (ESPOL).

4.21 TIC: DE LA PARAFERNALIA DE LA DISPONIBILIDAD, A LAS PRÁCTICAS DE USO. VALORACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL

David Añazco³³ (david.anazco@unae.edu.ec)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Bernarda Mejía³⁴ (bernardamejia@gmail.com)

Colegio Americano de Quito, Sección Internacional (Ecuador)

En los últimos años, desde distintos sectores sociales, se argumenta sobre la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación. Así pues, se asiste a un escenario de penetración masiva de herramientas digitales, portables e inalámbricas en la escuela. No obstante, incluso en los países pioneros en el desarrollo tecnológico, la escuela ha tenido serias complicaciones para cumplir sus objetivos educativos (Cuban, 2008; Schoolnet, 2013).

Este aparente fracaso responde a que el foco de análisis a menudo se ha reducido a dos cuestiones específicas: (1) disponibilidad y calidad de la tecnología en la escuela, y (2) la experticia en el uso por parte del profesorado. Pese a su importancia, soslayan la cuestión central: las prácticas de uso en la actividad conjunta (AC) (Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. 2008a). En ese sentido, para valorar las prácticas educativas emergentes, proponemos movilizar el foco de análisis hacia una perspectiva socio-cultural, desde donde planteamos que las TICs son herramientas simbólicas/culturales mediadoras de la AC (Coll, Mauri, & Onrubia, 2008b.; Laluez, Crespo, & Camps, 2008). Para explicar de forma práctica este modelo, hemos considerado dos juegos serios digitales (*serious game - digital game based learning*): (1) Dragonbox – Algebra +12 °. Y (2) Kokori®.

Las preguntas que catalizan el análisis son: ¿los *serious game* son capaces de mediar la construcción de aprendizaje?, ¿qué tipo de posibilidad de mediación e inserción en la AC (según la tipología del *triángulo interactivo*) podrían cumplir? Concluimos que el potencial educativo de un *serious game* se encuentra restringido a una relación alumno - contenido, lo que limita la posibilidad de ajustar la ayuda de parte del profesorado. Esto puede ser superado en la medida en que la práctica de uso es modificada para reorientar la AC.

Palabras clave: TIC, actividad conjunta, prácticas de uso, juegos serios.

33 Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación. Máster en Psicología de la Educación, especialidad en Investigación Psicoeducativa. Colaborador en equipos de investigación de la UTPL, y del GRINTIE de la Universidad de Barcelona.

34 Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Máster en Educación especial y Educación Infantil. Máster en Psicología de la Educación, especialidad en investigación Psicoeducativa.

4.22 USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL CURSO PREPARATORIO PARA EL EXAMEN COMPLEXIVO DE GRADO EN LA CARRERA DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Paola Alexandra Cabrera Solano³⁵ (*pacabrera@utpl.edu.ec*)

Luz Mercedes Castillo Cuesta³⁶ (*lmcastillox@utpl.edu.ec*)

Universidad Técnica Particular de Loja, Departamento de Educación, Grupo de Investigación “EFL Learning, Teaching and Technology” (Ecuador)

El propósito del presente trabajo fue analizar el impacto del uso de herramientas tecnológicas innovadoras para fortalecer las competencias de los estudiantes que optan por rendir el examen complexivo en la carrera de Ciencias de la Educación, Mención Inglés de la UTPL. El examen complexivo es una opción de titulación dispuesta por el Reglamento de Régimen Académico desde el año 2013 en el Ecuador, a través del cual el estudiante debe demostrar el manejo integral de los conocimientos adquirirlos a lo largo de su formación profesional, luego de recibir un curso preparatorio que debe ser ofertado por cada IES.

La metodología utilizada en este proceso pedagógico fue aplicada durante dos ciclos académicos continuos y consistió en el acompañamiento permanente a los estudiantes de modalidad presencial y modalidad a distancia. Este proceso contempló la revisión de las áreas temáticas más representativas que se han cursado en toda la carrera universitaria. Considerando que el uso de las TIC favorece la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando las estrategias y materiales didácticos cumplan determinados criterios de selección, se utilizaron recursos tecnológicos (adicionales a los textos impresos y guías didácticas) tales como: Padlet, Socrative, YouTube, Podcast, y Entorno Virtual de Aprendizaje para el desarrollo de actividades colaborativas como wiki, chat, y videoconferencias en tiempo real.

La aplicación de estos recursos permitió el refuerzo en las destrezas de lectura, escritura, escucha y habla de los futuros docentes; de igual forma, se fortaleció su formación pedagógica, didáctica y metodológica para la enseñanza del idioma inglés. Los resultados demostraron que el porcentaje de alumnos que aprobaron el examen complexivo en ambas modalidades fue superior al 90%. Además, la percepción de los estudiantes con respecto a la metodología fue muy satisfactoria (88%), lo cual demostró la alta efectividad de la misma.

Palabras clave: examen complexivo, inglés, herramientas tecnológicas.

³⁵ Magíster en Educación a Distancia y en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la UTPL y Nova Southeastern University de EEUU. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés, e Ingeniera en Administración de Empresas. Docente en el Departamento de Ciencias de la Educación y cursa estudios de Doctorado en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

³⁶ Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la UTPL, y de Nova Southeastern University de los Estados Unidos. Estudios de pregrado en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Docente universitaria por 12 años en la UTPL. Docente investigador en el Departamento de Ciencias de la Educación y cursa estudios de Doctorado en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

4.23 ACERCAMIENTO A UNA NUEVA FILOSOFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNAE

Wilfredo García Felipe³⁷ (wilfredo.garcia@unae.edu.ec)
Madelin Rodríguez Rensoli³⁸ (madelin.rodriguez@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Los resultados que se presentan revelan una sistematización del impacto que ha tenido en la formación de los estudiantes durante diferentes ciclos, la asignatura Modelos y Procesos de Investigación Educativa y su relación con los proyectos integradores de investigación que desarrollan desde Cátedra Integradora y Aproximación Diagnóstica. Ha permitido el mejoramiento de la praxis pedagógica, en función de satisfacer las expectativas del colectivo estudiantil, haciendo más coherente la implementación de la investigación educativa, para el desarrollo de competencias básicas y profesionales en los futuros egresados en correspondencia con los principios del Modelo Pedagógico de la UNAE. En la metodología utilizada desde la investigación acción, se considera fundamental la participación de los estudiantes en el análisis y resultados que se describen en la ponencia. Considerando el Modelo pedagógico de la UNAE se producen acercamientos a una nueva filosofía a tener en cuenta en el planteamiento de los diseños de investigación alejándose de patrones tradicionales existentes. Se asumen referentes teóricos de Pérez, A (2012), Prats, J (2016). Albert, M. (2007); Blaxter, L; Hughes, Ch; Tight, Malclm (2008), Modelo Pedagógico UNAE (2017). Los resultados están en función de ofrecer alternativas curriculares que favorezcan los cambios actuales en la formación del profesional de la educación, teniendo en cuenta la implicación en la práctica preprofesional que desarrollan, convirtiéndose en el eje fundamental que favorezca los procesos investigativos que desarrollan en los diferentes ciclos. Además, se asume un nuevo rol en los proyectos integradores, denominados PIENSA, los cuales realizan en los diferentes ciclos, favoreciendo el incremento de la complejidad de las etapas investigativas y consolidación del problema de investigación identificado desde la praxis.

Palabras clave: investigación educativa, formación profesional; sistematización.

37 Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Lic. En Ciencias Sociales. Acreditado como investigador por la Senescyt en Ecuador. Co-Director de Proyecto de Investigación. Docente – investigador y directivas en diferentes niveles de educación. He publicado artículos derivados de proyectos de investigación en revistas indexadas, así como capítulos de libros. Ha participado en investigación y colaborado en proyectos sobre gestión educacional, en Congresos Internacionales de Pedagogía, Universidad, Investigación, Ciencias Pedagógicas. Director de tesis de doctorado y de maestrías con temas relacionados a la Didáctica y Pedagogía.

38 Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD). Máster en Investigación Educativa. Acreditada como investigadora agregada por la Senescyt en Ecuador. Ha participado en investigaciones sobre Educación ambiental, Didáctica e Investigación Acción Participativa en Cuba y otros países ya sean como directora e investigadora en proyectos. Directora de tesis de maestría y de doctorado. Autora en publicaciones indexadas y ponencias presentadas en Congresos. Docente en postgrado y formación académica. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Panorama Médico, IPLAC y Gaceta Médica Espírituana. Miembro del Equipo de Árbitros Calificados de la Revista Scientific. Docente investigadora Titular Principal en UNAE.

4.24 LA CREATIVIDAD, UN COMPONENTE CLAVE EN EL DESARROLLO DEL SER HUMANO. PROPUESTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL CUBO LIQUIDO EN EL CURRÍCULO FRACTAL

María del Pilar Rodríguez Gómez³⁹ (*mariapili2@hotmail.com*)

Shai Sergio Hervitz⁴⁰ (*kanshai71@gmail.com*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Las problemáticas mundiales que enfrenta el ser humano en la actualidad demandan soluciones creativas e innovadoras desde un nuevo paradigma que implican una transformación ética del ser humano con privilegio del bien común y colectivo, que invierta su energía en todas sus dimensiones y capacidades, en una vida creativa que le posibilite generar propuestas de solución. Situaciones que imponen retos a la educación, una nueva epistemología de la pedagogía dirigida a formar la conciencia ética, entendida como la forma más elevada de creatividad según Marina (2006), a movilizar las potencialidades y/o capacidades de las personas en forma creativa para su actuar, sustentadas en los trabajos de Wagensberg (2017), Pope (2005) y Sternberg (2015) y abordada en el proceso de formación desde el enfoque del Cubo líquido (Hervitz, S, 2011). Se requieren proyectos curriculares diseñados desde aportes de Sacristán (1991), Tejada (2005), Pérez (1992), concebidos desde la teoría de fractales (Mandelbrot, 1982), aplicada al diseño curricular (Rodríguez, 2008); que incluyan como eje de formación de docentes, la creatividad y garanticen la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad crítica, creativa y solidaria; con capacidad de aprender a aprender para afrontar la cambiante y compleja sociedad contemporánea (Modelo pedagógico UNAE) desde enfoques de la complejidad (Bateson, 1972; Ciurana, 2003; Mota, 2003; Morin, 2003). Pensar la creatividad en términos de complejidad, como un valor social y de futuro; abordada desde la inter y la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2000; Mena, 2003; Magendzo, 1992; Pérez, 2017; Fernández, 2003). La ponencia presenta un avance del desarrollo del proyecto que corresponde a la estructura del marco teórico, la consolidación de antecedentes relevantes y los resultados del pilotaje previo sobre estrategias para la formación en creatividad desde el cubo líquido. La metodología se organiza en tres fases: construcción de la herramienta innovadora, validación y difusión. Estrategias metodológicas: talleres de reflexión, conversatorios, grupos de discusión y reflexión, observación participante, diarios de campo, entrevistas, talleres de creatividad y análisis de contenido.

Palabras clave: creatividad, cubo líquido, currículo fractal.

39 Licenciatura en Educación Especial y en Fonoaudiología; postgrados en Docencia Universitaria, Desarrollo Intelectual y Educación, Desarrollo comunicativo y sus desórdenes, Entornos virtuales de aprendizaje; Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Formación permanente en el campo educativo en pedagogía, currículo, didáctica, aprendizaje y evaluación. Investigadora en diseño, desarrollo y evaluación curricular y directora de grupos de investigación en currículo y educación. Experiencia en diseño y evaluación de programas y en procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad; docencia en educación superior en pregrado y postgrado y asesora y formadora en instituciones de educación superior.

40 Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.) y Diploma de maestro por la Universidad de Tel Aviv en Arte Teatral. PhD por la Universidad de Valencia en Ciencias de la Educación. Durante más de treinta años docente en colegios, en la educación no formal, en educación continua y en docencia universitaria. Ha publicado un libro El cubo líquido: un enfoque teatral original para el desarrollo de la creatividad.

4.25 VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UN ANÁLISIS RELACIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Ormary Egleé Barberi Ruiz⁴¹ (*ormary.barberi@unae.edu.ec*)
 Mónica Elizabeth Valencia Bolaños⁴² (*monica.valencia@unae.edu.ec*)
 Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Las instituciones de educación superior en América Latina frente a los retos del siglo XXI, sostienen la función universitaria de la vinculación con la sociedad como un desafío permanente para responder a las necesidades de transformación social y desarrollo, mediante la sinergia entre programas, planes y proyectos en articulación con acciones de docencia e investigación, en correspondencia con la planificación nacional en una interacción bidireccional, universidad-comunidad. Estas ideas se fundamentan teóricamente en los aportes de Vallaey, Navarro, Llomavatte, Ugalde, Santos, Martínez, Villar, entre otros. Además, en el contexto ecuatoriano se enmarcan en las políticas públicas y disposiciones de la vinculación con la colectividad en el contexto universitario. En tal sentido, el objetivo de la presente ponencia consiste en realizar un análisis relacional de la gestión de la vinculación con la colectividad en la novel Universidad Nacional de Educación (UNAE-provincia del Cañar) y en la Facultad de Educación de la Universidad de Cuenca (UC-provincia del Azuay) a partir de los siguientes criterios: disposiciones normativas, indicadores de cumplimiento de dicha función, los objetivos y logros institucionales en el marco filosófico y político del Buen Vivir. Para tal fin se llevó a cabo una revisión documental de fuentes primarias (normativa política y educativa, informes, evaluaciones y reportes institucionales) y secundarias (artículos y publicaciones) sobre la gestión de vinculación con la colectividad universitaria. El análisis permitió la revelación de los avances y desafíos de dicha función en la Universidad Nacional de Educación, desde un enfoque emancipador en el contexto universitario ecuatoriano.

Palabras clave: vinculación con la colectividad, transformación social, gestión emancipadora.

41 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Desempeño profesional como maestra de aula, dirección y supervisión de instituciones educativas-administrativas del sistema educativo venezolano. Docencia en pregrado y postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Participante y facilitadora de talleres y cursos. Ponente en eventos nacionales e internacionales y publicaciones en revistas indexadas. Actualmente docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador, funciones de gestión en las direcciones de prácticas preprofesionales y de vinculación con la colectividad. Investigadora de dos proyectos de investigación de la línea de investigación: Desarrollo profesional de los docentes.

42 PHD en Ciencias de la Educación, Maestría en Gerencia Universitaria Licenciatura en Orientación Educativa y Pedagogía. Universidad de Carabobo UC – Venezuela y Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. Coach Ontológica Certificada. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación FaCE, Departamento de Orientación, UC. Orientadora de la FaCE-UC. Coordinadora de proyectos de investigación y extensión universitaria, UC. Directora Ejecutiva en la Secretaría de Cultura de la Gobernación del Estado Carabobo – Venezuela. En la actualidad docente de la Universidad Nacional de Educación. Facilitadora: talleres, cursos, retiros, encuentros, congresos: Orientación personal, profesional, vocacional, desarrollo intra-personal. Ontología del Lenguaje, actualización docente.

4.26 CARACTERIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS. INSTRUMENTOS DE VALIDACIÓN

Roxana Auccahualpa Fernández⁴³ (*roxana.auccahualpa@unae.edu.ec*)

Marcos Manuel Ibarra Núñez⁴⁴ (*marcos.ibarra@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El trabajo de investigación acción tuvo como propósito determinar las características y propiedades fundamentales que deben poseer los recursos didácticos (materiales manipulativos y concretos) para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la Educación Básica. Debido a la naturaleza compleja de las matemáticas y más aún en la didáctica, es de gran importancia la adecuación o adaptación de los saberes que esta área de estudio implica, para que faciliten la comprensión y asimilación de estos. A estas transformaciones por las que un conocimiento/saber tiene que pasar para ser enseñado, se le conoce como transposición didáctica.

El uso de los recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se plantea como una estrategia metodológica para lograr dichas transformaciones, que permitan la construcción de aprendizajes significativos de forma sencilla y lúdica. Para ello, se hace fundamental los criterios de pertinencia, validez, objetividad, transparencia, normatividad y efectividad de acuerdo con los instrumentos elaborados para tal efecto. Los resultados del trabajo permitirán verificar los criterios de validación de los recursos didácticos que desarrolleen el pensamiento lógico matemático en los estudiantes. A su vez, optimizan la atención, la motivación, la comprensión y en general, el aprendizaje de estos.

Palabras clave: didáctica de las matemáticas, materiales concretos, educación.

43 Licenciada en Matemática Pura, Master en Matemática Pura en la Universidad de Puerto Rico (Mayagüez) y Doctora en Currículo y Enseñanza en Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico (Río Piedras). Trabajó en proyectos de investigación en Educación Superior en Matemáticas y Ciencias como MYTI, CESMER, ALACiMa, MSP de la Universidad de Puerto Rico. Miembro del SEDEM- Ecuador e investigador del CANP5 (Capacity and Network Project). Docente de los cursos de Matemáticas y didáctica de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador y es directora del proyecto de investigación e innovación en el área de Matemáticas de la UNAE.

44 Maestro en Docencia y Procesos Institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Candidato a Doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con experiencia como docente en nivel Básica y Superior. En la actualidad es Docente-Investigador en la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador, colaborador en el área de Profesionalización Docente de la misma universidad. Inmerso en las líneas de trabajo e investigación de Tecnología e Innovación Educativa, Robótica pedagógica, Discapacidad e Inclusión, así como de la Didáctica de las Matemáticas.

4.27 IMPACTO DE ACTIVIDAD ÁULICA Y PRÁCTICA TUTORIZADA EN EL CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA MATANZA (UNLAM) EN TRAUMA

Gabriela Marisa Lourtau⁴⁵ (*gabylourtau@gmail.com*)

Andrea Fabiana Díaz⁴⁶ (*andreadiaz1930@gmail.com*)

Pascual Rubén Valdez⁴⁷ (*rpascual46@gmail.com*)

Patricia Andrea María Spinelli⁴⁸ (*tanaspinelli@hotmail.com*)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

El propósito de la ponencia es evaluar la adquisición de conocimientos específicos en educación superior, luego de una actividad áulica y práctica tutorizada, utilizando recursos didácticos innovadores e integradores. Las carreras de Ciencias de la Salud, no suele incluir en su currículo convencional temas de emergencias prehospitalaria y específicamente las referidas al trauma. Se decidió incluir dicha temática en el primer año de la carrera de medicina, como parte de la propuesta pedagógica de un currículo innovada. Se realizó una actividad áulica y práctica con grupos de estudiantes a cargo de un tutor, donde se evaluó el conocimiento previo de cada estudiante con un *pretest* y luego, al finalizar la jornada, se realizó un *postest* individual. Se evaluó el conocimiento específico y global logrado. Los resultados fueron marcadamente satisfactorios. La metodología se basa en el diseño prospectivo, longitudinal, cuasi experimental, analítico. Se incluyen estudiantes de primer año de la carrera de medicina UNLAM, cohortes 2013 y 2014. Muestreo consecutivo, 288 estudiantes. Se realiza *pretest*, actividad de aula y prácticas tutorizadas, con posterior *postest*. Como resultados se encontraron que el puntaje *pretest* promedio fue 4.60 (sobre 15) y en el *postest* aumentó a 11.36. La aprobación de la evaluación (tomando 60% de correctas como punto de corte) pasó de un 0.96% en el *pretest* a un 88.12% en el *postest*. La instrucción previa no se comportó como medidora de mejores respuestas. La actividad de aula y la práctica tutorizada mejoran a corto plazo el conocimiento en el manejo del trauma grave prehospitalario. Entre las conclusiones se puede rescatar que frente a temas concretos y difíciles de incluir en el currículo, y, dependiendo de cada carrera de grado, podría considerarse que una actividad áulica y práctica tutorizada es un recurso didáctico disponible, para lograr aprendizajes específicos a corto plazo.

Palabras clave: trauma, aula, práctica.

45 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1986. Profesora Universitaria. Especialista en Clínica Quirúrgica, Especialista en Economía y Gestión de la Salud, Especialista Recertificada en Salud Pública, Profesora Asociada, Investigadora y Coordinadora de la Carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

46 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1996, Especialista en Ginecología, Profesora en Medicina de la Universidad del Salvador, Médica del departamento de urgencias y del Servicio de ginecología del Hospital Vélez Sarsfield.

47 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1983. Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Salud Pública. Especialista en Clínica Médica - Terapia Intensiva- Medicina General y Familiar - Geriatría y Gerontología - Medicina de Emergencias. Diplomado en Bioética.

48 Médico graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1990, Especialista en Terapia Intensiva de adultos. Médica del sector de Demanda espontánea HIGA Güemes de Haedo. Provincia de Buenos Aires. Directora de Emergencias Sanitarias Ministerio de Salud Pcia de Buenos Aires como 2012 al 2015. Diplomatura en Gestión de Riesgo en Desastres en IPAP La Plata.

4.28 PRACTICA PREPROFESIONAL DESDE EL INICIO DE LA CARRERA DE MEDICINA. EXPERIENCIA 2012 – 2017

Gabriela Marisa Lourtau⁴⁹ (gabylourtau@gmail.com)

Saúl Rodríguez⁵⁰ (saul2rodriguez@yahoo.com)

María Laura Martínez⁵¹ (mariamartinez@hotmail.com.ar)

Cynthia Scalabrini⁵² (cynscal@ gmail.com)

Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

La formación de médicos en la Universidad Nacional de La Matanza pondera la integración de conocimientos de las asignaturas reunidas en ejes temáticos y la práctica preprofesional desde el inicio de la carrera. El aporte de las pedagogías activas permite integrar la teoría con la práctica. El escenario 'Campo' (en Centros de Atención Primaria) es el espacio donde los estudiantes tienen contacto con la salud, enfermedad, atención y cuidado, al mismo tiempo de iniciar un proceso de aprendizaje crítico, significativo, creativo, en permanente análisis y si es posible transformando la realidad. Se presenta la experiencia del trabajo realizado por el equipo de tutores a cargo del escenario, en el período 2012 al 2017.

La metodología ha sido cualitativa y la fuente empleada, los cuadernos de campo y trabajos de investigación acción realizados por los estudiantes, las crónicas de los tutores, los prácticos reflexivos y las reuniones de reportes con los referentes correspondientes. El trabajo expone las fortalezas de 'Campo' como lugar de aprendizaje, apuntando a la adquisición de 'competencias' por parte de los estudiantes; entre otras, mencionamos: trabajar en equipo, identificar y analizar los determinantes sociales de la salud de la población, los factores de riesgo y protectores, identificar grupos de riesgo de enfermar o morir, analizar sistemas de atención de salud formal e informal utilizados por la población, elaborar proyectos de acción comunitaria en el marco de la estrategia de la APS y los valores que esta sustenta: equidad, solidaridad y salud como derecho humano, comprender de manera contextualizada e intercultural la salud y enfermedad. Las debilidades se observan en la heterogeneidad de los centros de salud, lo cual, temporalmente, hace dispar la capacitación de los alumnos. Esta modalidad de aprender haciendo ha sido muy positiva en la formación de los futuros médicos.

Palabras clave: competencias, práctica reflexiva, pedagogía activa.

49 Médica. Profesora Universitaria. Especialista en Clínica Quirúrgica, en Economía y Gestión de la Salud y Especialista Recertificada en Salud Pública Profesora Asociada, Investigadora y Coordinadora de la Carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

50 Médico Especialista en Ginecología y en Estadística para Ciencias de la Salud. Coordinador del Escenario 'Campo'. Medicina Universidad de La Matanza (UNLAM) desde 2012. Referente de Unidad de Aprendizaje (Ua) "Formación del Ser Humano". Medicina UNLAM.

51 Odontóloga de planta de la Municipalidad de La Matanza desde año 2004. Ayudante Ad. Honorem Catedra de Microbiología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Rosario durante 6 años. Título "Profesorado Universitario" Universidad Maimónides, año 2005 Tutora de Escenario "Campo".

52 Trabajadora Social de planta de la Municipalidad de la Matanza desde el año 2005. Maestría cursada: "Epidemiología, Gestión y Políticas Públicas de Salud". Universidad Nacional de Lanús. Tesis pendiente.

4.29 INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE PREDOMINANTES EN PROFESIONALES Y COMPARATIVO CON ESTUDIANTES

Andrea Díaz⁵³ (*andreadiaz1930@gmail.com*)

Pascual Valdez⁵⁴ (*rpascual46@gmail.com*)

Rosa Castagna⁵⁵ (*rocastamd@gmail.com*)

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

El objetivo es comparar estilos de aprendizaje (EA) entre estudiantes y profesionales docentes y no docentes como estrategia innovadora en educación superior. Como principales referentes teóricos se destaca que se ha visto que cada estudiantes aprende de manera distinta a los demás, utiliza diversas estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aun con las mismas motivaciones, similar nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema. Se han descripto en los adultos diferentes EA: activo (A), reflexivo (R), pragmático (P) y teórico (T), teniendo cada persona una preferencia particular para cada uno de los cuatro (Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P., 1994). Se realizó el cuestionario indicado a profesionales docentes y no docentes según especialidad y a estudiantes de la carrera de medicina. No hubo diferencias entre el aprendizaje por estilos activo, reflexivo y teórico entre profesionales y estudiantes, pero sí en el pragmático, a favor de los profesionales. La metodología se basa en el diseño prospectivo, observacional, transversal y analítico. Se incluyeron 22 docentes y 53 estudiantes. En 2010. Se aplicó cuestionario de estilos de aprendizaje. Estadística descriptiva, inferencial y regresión lineal.

Entre los resultados se encuentran los siguientes: Edad profesionales (PR) 38.72 ± 1.84 y estudiantes (ES) 27.92 ± 1.84 . Comparando EA en PR vs ES: para P 9.00 ± 2.50 vs 6.00 ± 2.00 , p 0.02; pNS para A, R y T. Especialidades clínicas vs quirúrgicas pNS para los 4 EA. Presencia o ausencia de curso de docencia previa y presencia o ausencia de actividad docente actual: pNS para los 4 EA. Predictores de mayores puntajes: tipo de universidad pNS para los 4 EA; mayor edad p 0.02 para A y pNS para R, T y P; mayor antigüedad profesional p 0.03 para A y pNS para R, T y P. Las conclusiones se resumen en la importancia de conocer los estilos de aprendizaje permite al alumno buscar estrategias de aprender a aprender y facilita al docente aplicar nuevas metodologías educativas centradas en el estudiante.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estudiantes, profesionales.

53 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1996. Especialista en Ginecología. Profesora en Medicina de la Universidad del Salvador. Médica del departamento de urgencias y del Servicio de ginecología del Hospital Vélez Sarsfield. Jefa de trabajos Prácticos y Coordinadora del Internado anual rotatorio IAR de la rotación Ginecología –Facultad de Medicina de la UBA.

54 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1983. Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Salud Pública. Especialista en Clínica Médica - Terapia Intensiva- Medicina General y Familiar - Geriatría y Gerontología - Medicina de Emergencias. Diplomado en Bioética. Staff de Terapia Intensiva. Hospital Vélez Sarsfield. Profesor Adjunto Medicina Interna. UBA.

55 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Clínica médica, en UTI Unidad de terapia Intensiva y en Nefrología. Médica de UTI del Hospital Vélez Sarsfield. Docente Adscripta de Medicina Interna de la Facultad de Medicina de la UBA. Jefe de trabajos prácticos de la Carrera de Medicina. Universidad Nacional de La Matanza. (UNLaM).

4.30 LA TUTORÍA PERSONALIZADA DENTRO DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNAE

Graciela Urías Arbolaez⁵⁶ (*graciela.urias@unae.edu.ec*)

Manuel Torres Mendoza⁵⁷ (*manuel.torres@unae.edu.ec*)

Jaime Iván Ullauri-Ullauri⁵⁸ (*jaime.ullauri@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El trabajo presenta los resultados alcanzados por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en el área de la tutoría. Se presenta el Plan de Acción Tutorial (PAT) concebido para llevar a cabo esta labor por los docentes. La propuesta responde y se fundamenta en el modelo pedagógico de la UNAE, el cual se caracteriza por su novedad dentro del contexto de la Educación Superior ecuatoriana ya que rompe con los cánones tradicionales en el proceso de formación del profesional. Dentro de dicho modelo ocupa un lugar especial la función tutorial del docente. Este es un nuevo rol que está dirigido al acompañamiento de los estudiantes durante todo el proceso formativo.

La tutoría de los docentes hacia los estudiantes de las diferentes carreras, que se realiza en tres direcciones específicas: i) la tutoría académica o de los saberes que son propios de las materias que se imparte, iii) la tutoría a las prácticas preprofesionales que no es más que la organización y acompañamiento que realiza el docente al componente de prácticas en las instituciones educativas y dentro de este escenario la tutoría a los proyectos integradores de saberes y iv) la tutoría personalizada, esta última dirigida a las orientaciones de personalidad y profesionalidad típicas del maestro, que deben ser formadas en los estudiantes que han elegido esta profesión. Se pretende socializar los resultados alcanzados en este aspecto a fin de ser reflexionados y enriquecidos. Para la realización de la propuesta se partió de un diagnóstico de necesidad, así como sus fundamentos teóricos en base a los postulados Schwartz y Pollishuke (1995), Álvarez González y Bisquerra (2012). Para ello se utilizaron métodos de investigación científica como la observación participante, las entrevistas a informantes claves y el análisis de documentos.

Palabras clave: tutoría, plan de acción tutorial, modelo pedagógico.

56 Licenciada en Psicología- Pedagogía en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona de La Habana. Master en Educación Avanzada y PHD en Ciencias Pedagógicas. Profesora universitaria por más de 34 años con experiencia en universidades de Cuba, Brasil, Venezuela y Ecuador. Actualmente profesora principal 1 de la Universidad Nacional de Educación. Tiene numerosas publicaciones, proyectos de investigación terminados y en curso.

57 PhD en Comunicación Pública gracias a una beca de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador (Senescyt). Docente-investigador a tiempo completo en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Docente de la Maestría de Comunicación Digital de la Universidad Casa Grande de Guayaquil.

58 Licenciado en Psicología Educativa, Mgtr. en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca-Ecuador), Mgtr en Orientación Educativa (UNED-España) y doctorante del programa de Psicología de la Educación (Universitat de Barcelona) Docente-Investigador en la cátedra de Aprendizaje Humano y mente consciente y de Nivelación General en Universidad Nacional de Educación, ha participado en procesos similares en la Universidad de Cuenca.

4.31 INNOVACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL MEDIO SOCIAL DESDE LOS RETOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNAE

Ricardo Enrique Pino Torrens⁵⁹

Gladys Portilla Faican⁶⁰

Oscar Martinez Molina⁶¹

Graciela Urias Arbolaez⁶²

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La presente propuesta es resultado de un proyecto de investigación cuyo objetivo es incorporar metodologías innovadoras en el proceso de Enseñanza aprendizaje del medio social como respuesta a los retos del Modelo Pedagógico de la UNAE. Presenta referentes teóricos que sustentan la propuesta la construcción del conocimiento (Carrero, 2009), teoría de la complejidad (Morín, 2004, 2008), pedagogía crítica (Freire, 2005, 2010), metodologías innovadoras (Pérez, 2017), así como las exigencias de la didáctica de las ciencias sociales derivadas de trabajos de Prat (1998, 2001, 2002, 2017), Santacana (1998, 2001), Albert (2004), Pino (2016). Se utilizaron paradigmas metodológicos de investigación científica cuantitativa y cualitativa y métodos como entrevista, encuesta, la observación, el trabajo en pequeños grupos. La estructura metodológica el trabajo se organiza en marco teórico, marco metodológico donde se aplica un diagnóstico de necesidades a estudiantes y docentes, se presentan los principales resultados alcanzados en cuanto a: reformulación del silabo del constructo Enseñanza aprendizaje del medio social y la aplicación de metodologías innovadoras como el ABP, Aula invertida, *Lesson study*, Método de proyecto. Las conclusiones evidencian qué elementos innovadores pueden ser introducidos en el proceso de Enseñanza aprendizaje del medio social en respuesta a los retos del Modelo Pedagógico de la UNAE, las exigencias didácticas para enseñar el medio social y la diversidad de metodologías innovadoras. Se aprecia contribución, impacto y pertinencia de los resultados alcanzados a través del silabo diseñado y las metodologías innovadoras. La estructura de la ponencia presenta en la introducción el objetivo general, en el desarrollo se integran los referentes teóricos, los procedimientos metodológicos, los resultados o productos y finalmente las conclusiones y bibliografía.

Palabras clave: metodologías innovadoras, medio social, didáctica.

59 Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, Máster en ciencias Pedagógicas y PhD en Ciencias Pedagógica. 34 años de experiencia como docente universitario. Actualmente docente de la UNAE.

60 Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el campo de la Filosofía, Sociología Y economía, Maestría en Estudios Latinoamericanos, Especialización en Educación universitaria y Doctorado en Ciencias de la Educación. Experiencia docente en los niveles de educación media y superior, en las áreas de Ciencias sociales, Didáctica de la Ciencias sociales, Formación docente, Filosofía, Innovación educativa y Tecnología educativa emergente. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación.

61 Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía. Doctor en Educación, Postdoctorado en Estudios Libres. Diplomado en Educación Abierta y a distancia.

62 Licenciada en Psicología- Pedagogía. Máster en Educación Avanzada y PhD en Ciencias Pedagógicas. Más de 34 años de experiencia en docencia universitaria y actualmente docente de la UNAE.

4.32 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLÍNICAS ADQUIRIDAS POR LOS ESTUDIANTES EN TERAPIA INTENSIVA Y EMERGENCIAS: ANÁLISIS DE 10 AÑOS EN LA UBA

Andrea Díaz⁶³ (*andreadiaz1930@gmail.com*)

Pascual Valdez⁶⁴ (*rpascual46@gmail.com*)

Rosa Castagna⁶⁵ (*rocastam@gmail.com*)

UBA Universidad de Buenos Aires (Argentina)

El propósito es cuantificar las competencias adquiridas por los alumnos en el último año de la carrera de medicina. Se realizó la evaluación de competencias de estudiantes de medicina en la Práctica Final Obligatoria en el Departamento de Urgencias y en Terapia Intensiva. Se sabe que ser un buen médico' es mucho más que tener conocimientos de medicina. Una de las funciones principales de la Facultad de Medicina es la formación de profesionales idóneos que posean los conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan comprender y tratar enfermedades, promover la salud de personas o grupos, mantener actualizada su aptitud profesional y contribuir al crecimiento del conocimiento médico. George Miller ha desarrollado un modelo de competencia profesional representado por una pirámide con cuatro niveles: dos inferiores donde se apoya el conocimiento y dos superiores donde se observa el comportamiento. Este modelo resume el concepto de la competencia. Tener conocimientos (saber) no significa decir lo que se debe hacer (saber cómo), y decir lo que se debe hacer no significa saber desempeñarse (mostrar), y saber desempeñarse no implica actuar con sabiduría y profesionalismo en la vida real (Miller, 1990).

Con respecto a la metodología se realizó el diseño prospectivo, observacional, longitudinal, analítico. Se incluyeron 93 estudiantes del ciclo clínico que realizaron el internado rotatorio (2000-2009). Se valoró el cumplimiento de 37 competencias que se clasificaron por área: actitudes, conocimientos y destrezas. En los resultados se rescató el cumplimiento global de competencias: 61.18%. Desglosando por áreas competenciales, Actitudes: 67.46 %, Conocimientos: 63.28 % y Destrezas: 58.15%.

63 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1996. Especialista en Ginecología. Profesora en Medicina de la Universidad del Salvador. Médica del departamento de urgencias y del Servicio de ginecología del Hospital Vélez Sarsfield. Jefe de trabajos Prácticos y Coordinadora del Internado anual rotatorio IAR de la rotación Ginecología –Facultad de Medicina de la UBA. Profesora Adjunto Carrera de Medicina. Universidad Nacional de La Matanza. (UNLaM). Coordinadora del escenario de ABC: Aprendizaje Basado en Casos, en la carrera de Medicina de la UNLaM.

64 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1983. Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Salud Pública. Especialista en Clínica Médica - Terapia Intensiva- Medicina General y Familiar - Geriatría y Gerontología - Medicina de Emergencias. Diplomado en Bioética. Staff de Terapia Intensiva. Hospital Vélez Sarsfield. Profesor Adjunto Medicina Interna. UBA. Profesor Adjunto Carrera de Medicina. Universidad Nacional- La Matanza. (UNLaM). Coordinador en la Carrera de Doctorado. Facultad de Medicina. UBA. Presidente de la Sociedad Argentina de Medicina (SAM).

65 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Clínica médica, en UTI Unidad de terapia Intensiva y en Nefrología. Médica de UTI del Hospital Vélez Sarsfield. Docente Adscripta de Medicina Interna de la Facultad de Medicina de la UBA. Jefe de trabajos prácticos de la Carrera de Medicina. Universidad Nacional de La Matanza. (UNLaM).

Clasificando a las mismas según grado de cumplimiento, se establece una escala con cumplimiento alto (76-100%), medio (51-75%) y bajo (< 51%).

Como conclusiones se encuentran que todas las competencias actitudinales y vinculadas al conocimiento tuvieron cumplimiento medio. El 70% de las destrezas tuvo cumplimiento medio- alto. Deben aumentarse las simulaciones para lograr la competencia clínica de un egresado.

Palabras clave: urgencias, terapia intensiva, competencias, estilos de aprendizaje, estudiantes, profesionales.

4.33 TRABAJO COLABORATIVO: APRENDIZAJE ENTRE APRENDICES DE DOCENTES MEDIADO POR TECNOLOGÍA

Jaime Iván Ullauri Ullauri⁶⁶ (*jaime.ullauri@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El propósito de esta ponencia es poner en evidencia el trabajo colaborativo desarrollado por los aprendices de docente de los dos terceros ciclos de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la asignatura de Aprendizaje Humano y Mente Consciente durante el periodo académico octubre 2017 - febrero 2018, sobre el uso de diferentes plataformas educativas gratuitas (LMS), que se han empleado como soporte del lanzamiento de contenidos y actividades desde la perspectiva de la didáctica invertida (Flipped Classroom), como complemento al desarrollo de dos sesiones de práctica docente áulica en la universidad, permitiendo a los aprendices de docente experimentar su rol como formador, sobre una base sólida de relación teoría-práctica.

Todo esto sobre referentes teóricos precisados desde: Modelo Pedagógico de la UNAE (Comisión Gestora de la UNAE, 2017), Educarse en la era digital (Pérez, 2012), Constructivismo y educación (Coll, 2001), Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes (Pérez, 2010); Modelos Innovadores en la Formación inicial docente (OREALC/UNESCO, 2006), The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education (Reidsema, Kavanagh, Hadgraft, Smith, 2017).

La metodología que se empleó es la investigación participativa, la captación de datos contempló la percepción de logro de aprendizaje, percepción de trabajo colaborativo sobre la construcción y gestión de aulas virtuales, esta captación de datos comportó la aplicación de un cuestionario y desarrollo de un grupo focal por cada uno de los paralelos, que tuvo como objetivo indagar la experiencia sobre la planificación y construcción de sesiones didácticas sobre la base de la clase invertida. Los resultados que se han obtenido se plasman en algunos aspectos como: el logro de aprendizaje alcanzado por los aprendices de docente en vinculación a la relación teoría-práctica, esencialización del currículo y, curación de contenidos y actividades de soporte en el aula virtual.

Palabras clave: trabajo colaborativo, aprendiz de docente, clase invertida.

66 Licenciado en Psicología Educativa, magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca-Ecuador), Mgtr en Orientación Educativa (UNED-España) y doctorante del programa de Psicología de la Educación (Universitat de Barcelona) Docente-Investigador en la cátedra de Aprendizaje Humano y mente consciente y de Nivelación General en Universidad Nacional de Educación. Docente de Educación General Básica y Bachillerato en Estudios Sociales y Desarrollo del Pensamiento Filosófico. Facilitador Académico dentro de los programas de Asesoría y Auditoría Educativa y Formación Continua “Sí Prof” del Ministerio de Educación del Ecuador.

4.34 CAPACITACIÓN ESCOLAR EN SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS: DESDE LA UNIVERSIDAD A LA COMUNIDAD

Andrea Díaz⁶⁷ (andreadiaz1930@gmail.com)

Pascual Valdez⁶⁸ (rpascual46@gmail.com)

Rosa Castagna⁶⁹ (rocastamd@gmail.com)

Facultad de Medicina. UBA Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Se considera a la universidad como agente generador de conocimientos específicos y concretos en la comunidad, realizando capacitación en escuelas medias. En el contexto de una actividad de extensión universitaria, se realizó una capacitación sobre socorrimiento y primeros auxilios, a docentes y estudiantes de escuelas medias. Dicha actividad se realizó en tres etapas: primero se realizó un diagnóstico de saberes específicos, luego se capacitó y finalmente, a los 12 meses, se encuestó sobre la actuación realizada frente a eventos de emergencias ocurridos. Es preciso aclarar que en los eventos inesperados (emergencias), el primer socorro es prestado por la comunidad, habitualmente no entrenada, por lo que se considera que su capacitación es un eslabón importante en la cadena de supervivencia. En Latinoamérica, en general, y en nuestro país, en particular, la experiencia de capacitación a la comunidad es muy escasa.

Se propuso un diseño prospectivo, cuasi experimental (diseño antes- después), longitudinal, analítico. Se incluyeron alumnos y docentes de 10 escuelas medias (634 personas, 520 adolescentes y 114 adultos). *Pretest*, capacitación práctica y *postest*.

Entre los resultados se destaca lo siguiente la muestra fue de 634 personas (520 adolescentes y 114 adultos. Los conocimientos (en una escala de 1 a 10) *pretest* fueron 4.92 ± 0.06 y *postest* 9.36 ± 0.03 , $p < 0.0000$. Al desglosar por área temática en *pre* y *postest* se encuentran diferencias significativas a favor del *postest* en todos los escenarios (pérdida de conciencia, obstrucción de vía aérea, RCP, sistemas de emergencias, epistaxis, quemaduras, convulsiones, fracturas, activación del sistema, evacuación ante incendios). A los 12 meses se encuestó al 34.42% de los adolescentes capacitados: el 65% presenció alguna situación de emergencia. Fue relevante el conocimiento logrado tras la actividad teórico práctica y la participación activa.

Palabras clave: comunidad, universidad, socorrimiento.

67 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Ginecología. Profesora en Medicina de la Universidad del Salvador. Médica del departamento de urgencias y del Servicio de ginecología del Hospital Vélez Sarsfield. Jefe de trabajos Prácticos y Coordinadora del Internado anual rotatorio IAR de la rotación Ginecología -Facultad de Medicina de la UBA.

68 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Salud Pública. Especialista en Clínica Médica - Terapia Intensiva- Medicina General y Familiar - Geriatría y Gerontología - Medicina de Emergencias. Diplomado en Bioética. Staff de Terapia Intensiva. Hospital Vélez Sarsfield. Profesor Adjunto Medicina Interna. UBA.

69 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Clínica médica, en UTI Unidad de terapia Intensiva y en Nefrología. Médica de UTI del Hospital Vélez Sarsfield. Docente Adscripta de Medicina Interna de la Facultad de Medicina de la UBA.

4.35 ESTRATEGIAS, DIDÁCTICAS Y ESTÉTICAS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL PROGRAMA DE DISEÑO GRÁFICO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Hermel Alberto Morales García⁷⁰ (*albert-true@hotmail.com*)
Universidad de Nariño (Colombia)

El texto reflexivo, resultado de investigación en curso: Estrategias Pedagógicas por competencias en las Licenciaturas en Básica con énfasis en: Ciencias Sociales-LEBCIS, Ciencias Naturales y Educación Ambiental-LEPSINEA Y Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño: 2007-2014, busca evidenciar, autores y referentes teóricos que tienen en cuenta las estrategias, didácticas y estéticas en la construcción del discurso pedagógico, sustentado en planteamientos de Van Dijk Teun, Erwin Panofsky, Jacques Derrida, entre otros. Proceso investigativo definido desde el paradigma cualitativo, método fenomenológico, enfoque crítico, permitiendo evidenciar los procesos e intenciones del discurso pedagógico de los profesores del programa en mención.

Palabras clave: estrategias, didáctica, estéticas.

70 Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación- Universidad de Nariño- Rudecolombia, Mag. En Etnoliteratura Universidad de Nariño, Esp. En Pedagogía de la Creatividad de Universidad de Nariño, Maestro en Artes Plásticas- Universidad de Nariño, miembro del Grupo de investigación Cultura y Región - Facultad de Artes Visuales- Universidad de Nariño, Docente del Departamento de Diseño de la Facultad de Artes- Universidad de Nariño.

4.36 EL ARTE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: LAS POLISEMIAS MUSICALES Y EL DIÁLOGO DE SABERES Y ESTÉTICAS

Patricia Pauta-Ortíz⁷¹ (*diana.pauta@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En esta ponencia queremos desarrollar las dificultades y oportunidades que ofrece a la Educación Intercultural Bilingüe EIB ecuatoriana el hecho de que, así como en el discurso lingüístico, el discurso musical también tiene polisemias (Hill y Chaumeil 2011; Brabec de Mori 2015) que diferencian lo dicho de lo entendido (Pauta 2017), polisemia que crea un campo de oportunidad para los sincretismos al aumentar la diferencia entre la intención del ejecutor de la comprensión del escucha. Es un hecho universal que se agudiza por la distancia cultural. El carácter neutro de los sonidos, impregnado por la matriz cultural de quienes los generan, los interpretan y los escuchan, abre un campo de posibilidades para la utilización de la música como mediadora intercultural, hecho demostrado en la historia de las interacciones entre pueblos culturalmente diferenciados. Ello crea relaciones de transferencia cultural eficaces entre los distintos grupos sociales que pueden convertirse en relaciones equitativas de interculturalidad, útiles para la EIB y para el logro de los objetivos planteados en el Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe MOSEIB.

Los datos que nutren nuestra reflexión son el resultado de 15 años de reflexión etnomusicológica transformados actualmente en propuestas interculturales en la educación superior. La conclusión más importante es que la flexibilidad con la que los discursos musicales, instrumentos, expresiones, ensambles son recibidos por escuchas culturalmente diferenciados hace que estos puedan ser moldeados para ser adaptados y subordinados a sus propios sistemas culturales, diferentes de los que los originan.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural bilingüe, polisemias musicales.

71 Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Estudió en el Conservatorio José María Rodríguez de Cuenca, Licenciada en Segundo Enseñanza especialidad Musicología. Magíster en Pedagogía e Investigación Musical. Su doctorado lo realizó en la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Las dos tesis de posgrado son estudios etnomusicológicos realizados en las Comunidades Cañaris de las provincias del Azuay y Cañar. Realizó el levantamiento de material etnomusicológico solicitado por el Instituto de Patrimonio Cultural INPC. Tiene varias publicaciones entre ellas en el Instituto Musicológico Carlos Vega de Argentina.

4.37 ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UN MATRIMONIO DE CONVENIENCIA

Alexander Mansutti Rodríguez⁷² (alexander.mansutti@unae.edu.ec)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La antropología es lo que Descola llama un discurso “savant”, una ciencia que nace con el pecado original de haber sido gestada por los procesos de expansión de la dominación europea sobre el mundo, que deben enfrentarse a los problemas de colonizar y dominar a pueblos de culturas diferenciadas. En tanto que discurso propio de la “sabiduría occidental” responde a la episteme racional de esta civilización, ello a pesar de ser la menos positivista de las grandes ciencias y quizá la única que está consciente de que en ella la objetividad es imposible dado el involucramiento del investigador y el investigado.

Si asumimos con Descola (1988) que su objeto de estudio es la diferencia y su método privilegiado es la comparación, y si además asumimos que sus limitaciones interpretativas no anulan su capacidad para registrar estructuras y procesos sociales útiles para el reconocimiento de la diferencia, entonces podemos pensar que a pesar de su origen oprobioso, los saberes antropológicos son útiles para los regímenes de educación intercultural bilingüe donde pueden nutrir tanto la lógica de las mallas curriculares como los contenidos que debes ser transmitidos. Asumimos además que ella será mucho más importante en la medida que los cambios generados por la colonización sean más profundos.

Se trata de los resultados de una reflexión en la que ponen en juego la episteme antropológica y su relación con la episteme de los modelos de Educación Intercultural Bilingüe con los que hemos trabajado en Venezuela y Ecuador y la episteme de las culturas diferenciadas. La conclusión es que es posible lograr una relación de conveniencia siempre que no se intente antropologizar el discurso y las prácticas de las culturas diferenciadas, ni tampoco se pretenda sustituir a la antropología por la descripción autoreflexiva de los miembros de las culturas diferenciadas.

Palabras clave: antropología, educación intercultural bilingüe, diálogo de saberes.

72 Antropólogo Social, egresado de la ENAH de México en 1978, con maestría en Antropología (IVIC) y doctorado en la EHESS de París (2002) en la EHESS de París. Ha investigado con pescadores, campesinos y pueblos indígenas y ha dirigido proyectos para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela. Dirigió intercambios científicos con diversos países. Colaborador de organismos científicos venezolanos y de instituciones de ayuda para el desarrollo. Asesor de la “Comisión de Pueblos Indígenas” de la constituyente venezolana que redactó los artículos sobre los derechos de los pueblos indígenas de Venezuela.

4.38 HISTORIA(S) ALTERNATIVA(S): UNA PROPUESTA ANTI-LINEAL PARA LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Virginia Gámez Ceruelo⁷³ (virginia.gomez@unae.edu.ec)

Javier González Díez⁷⁴ (javier.gonzalez@unae.edu.ec)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Nuestro propósito con esta ponencia es elaborar una reflexión sobre las posibilidades de encontrar alternativas a la enseñanza tradicional de la historia, en concreto, una revisión de los contenidos curriculares de Educación General Básica (EGB), Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador. La necesidad de repensar el propio concepto de “historia” está presente desde hace tiempo en ciencias sociales, a partir de las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia.

En los últimos años el papel de América Latina sobre esta discusión ha sido fundamental para criticar la linealidad que se propone desde la historia occidental (Quijano, Mignolo), y supuestamente universal, que debido a sus matices evolucionistas relega las sociedades no europeas al rango de “pueblos sin historia” (Wolf). Este “robo de la historia” (Goody) puede verse reflejado en los currículos escolares ecuatorianos.

Los tres bloques que condensan los contenidos del área de ciencias sociales - Historia e identidad, Los seres vivos en el espacio y La convivencia - están influenciados por un fuerte evolucionismo histórico que, por ejemplo, se evidencia en el valor dado a los medios de producción y a los transportes en el marco del progreso histórico, así, como en el etnocentrismo de parámetros y categorías occidentales que subalternizan conceptos andinos negando su función generadora de conocimiento. Nuestra propuesta va en la dirección de la descolonización y valorización de ‘historias otras’ (Spivak) a través de la visualización de otro tipo de narrativas que impliquen otros discursos, protagonistas, prácticas, metodologías, topografías, acciones, temporalidades y escenificaciones, que reivindicando la tradición oral, posibiliten otros imaginarios, también a través de la ruptura de las tradicionales divisiones entre los géneros, fundamentalmente, histórico y literario.

Palabras clave: historia, decolonialidad, narrativas.

⁷³ Doctora en Didáctica, con especialización en Arte y Ciencias Sociales por la Universitat de Barcelona (Cataluña, España). Profesora-Investigadora de Medio Social en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador.

⁷⁴ Doctor en Ciencias Humanas, con especialización en Ciencias Antropológicas, por la Universidad de Torino (Italia). Profesor-Investigador de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador.

4.39 ALGUNAS PISTAS PARA UNA ENSEÑANZA DIVERTIDA Y LÚDICA DE LA LITERATURA ECUATORIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

David Choin⁷⁵ (david.choin@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Este trabajo se origina en una serie de preguntas que rondan en la cabeza de muchos docentes de Lengua y Literatura: ¿Por qué los estudiantes odian la Lengua y la Literatura? ¿Por qué no leen? ¿Por qué es tan difícil en el espacio formal de la clase que participen y escriban espontáneamente? ¿Por qué asocian lo literario con lo antiguo, lo viejo, lo caduco, lo aburrido? ¿Por qué este desencuentro, esta brecha, este abismo entre docentes de literatura y estudiantes? ¿Cómo promover una enseñanza de la literatura ecuatoriana lúdica, que haga convivir las culturas letrada, oral y audiovisual de Ecuador? Esta ponencia tiene como objetivo presentar una metodología de enseñanza de la literatura ecuatoriana para la universidad. Para ello, se ha recogido los aportes de Shuell, Sommers, Flower y Higgins, Cassany, Carlino y Fernández Martín y se los ha contextualizado al Ecuador y su literatura.

Este proyecto se sustenta en dos competencias indisociables a la literatura y su didáctica: leer y escribir. Estas serán desarrolladas en el marco de una enseñanza basada en proyectos y tareas en la que la literatura se fusionará con las otras artes: música, pintura, escultura, cine, etc. Si se pretende lograr una educación igualitaria, de calidad, no se puede seguir permitiendo que la reflexión crítica que conlleva el acto de leer siga perteneciendo a unos pocos, los mismos que, luego, zanjan el qué, cómo y para qué de las decisiones políticas. Retomando la retórica freiriana, se procurará pronunciar el mundo a través de la literatura, estimulando la curiosidad, el espíritu investigativo, la creatividad, así como posturas críticas y sistemáticas.

Palabras clave: literatura ecuatoriana, didáctica, enseñanza superior.

75 Licenciado en Estudios Culturales Hispánicos (Université de Picardie Jules Verne d'Amiens, Francia), Máster en Estudios Literarios y Doctor en Filosofía y Letras (Universidad de Alicante, España). Ponente en varios congresos internacionales de literatura en Ecuador, España, Francia y Perú. Artículos publicados de investigación sobre literatura hispanoamericana y didáctica de la literatura en revistas indexadas de Costa Rica, Venezuela, España y Estados Unidos. Docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador), donde imparte las cátedras de Gestión curricular, Enseñanza y aprendizaje de la lengua y Escritura académica.

4.40 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA ENFRENTAR LA PROBLEMÁTICA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

Yamila Magdalena Rodríguez López⁷⁶ (*yamirolo11269@gmail.com*)

Instituto Superior Tecnológico del Azuay (Ecuador)

Mirdelio Esteban Monzón Gómez⁷⁷ (*mirdeliom@gmail.com*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El proceso de deserción escolar es una de las problemáticas que más ocupa a expertos y sistemas educativos a nivel internacional. El propósito de cómo hacer más eficiente los procesos de enseñanza aprendizaje y las relaciones entre ingreso y egreso en las instituciones educativas siempre encuentra expresión en los proyectos y estrategias educativas de centro. El propósito de este trabajo es proponer un sistema de alternativas metodológicas ajustadas a la realidad del Instituto Superior Tecnológico del Azuay (ISTA) que permita revertir la problemática existente acerca de la deserción escolar. Los referentes teóricos tomados en cuenta para este estudio se ubican en los trabajos de Blanco (2007) y Echeita (2016), los que permitieron identificar diferentes estrategias de intervención alrededor de la problemática de la deserción escolar. Sobre la base de estas premisas se diseñaron e implementaron un sistema de técnicas de diagnóstico para estudiar la realidad del ISTA y diseñar las alternativas metodológicas. Las técnicas que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el estudio fueron: la entrevista, la encuesta y el análisis documental. El proceso de intervención permite ofrecer como principales hallazgos el alto índice de deserción escolar en la Carrera de Tecnología de Análisis de Sistemas en el anterior Instituto Tecnológico Superior Francisco Febres Cordero en el año 2016, hoy con el nombre de ISTA. Las alternativas metodológicas planteadas en esta investigación van dirigidas a estructurar programas de tutorías estudiantiles y a la consejería estudiantil como práctica del colectivo docente. El proceso de intervención brindó como conclusión una mejora significativa en la permanencia de los estudiantes en la institución, elevando la calidad en el proceso formativo y aumentando los índices de satisfacción en la comunidad estudiantil.

Palabras clave: deserción escolar, enseñanza aprendizaje, estrategia educativa.

76 Máster en Didáctica de la Educación Superior, Licenciada en Educación, Especialidad Inglés. Profesora del Instituto Superior Tecnológico del Azuay (ISTA), Ecuador, responsable del Área de inglés y Coordinadora de Formación Continua. Ha ejercido la docencia universitaria por más de 20 años en la formación de profesionales en áreas de la salud y otras, con experiencia en la formación continua y la educación de posgrado, tribunal de tesis de maestrías de estudiantes extranjeros, participación como ponente en congresos internacionales. Posee más de 20 publicaciones nacionales e internacionales.

77 Máster en Didáctica de la Educación Superior, Licenciado en Educación, Especialidad Lengua Inglesa, 1998, Maestra Primario de inglés, Nivel Técnico Superior. Experiencia en la enseñanza de la lengua extranjera en diferentes niveles por 24 años. Ha desempeñado cargos directivos desde varios perfiles, incluyendo la Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT) Ecuador, implementando estrategias de políticas públicas de formación acorde a los requerimientos de los sistemas educacionales. Participación como ponente en congresos y eventos internacionales. Posee más de 12 publicaciones nacionales e internacionales, incluyendo la elaboración de un libro de texto para la enseñanza del idioma.

4.41 LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNAE. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Ana Delia Barrera Jimenez⁷⁸ (*ana.barrera@une.edu.ec*)

Gisela Quintero⁷⁹

Rolando Portela Falgueras⁸⁰

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El presente trabajo tiene como objetivo: fundamentar una propuesta metodológica para la actualización de los docentes de la carrera de Educación Básica de la UNAE, en virtud de potenciar la transversalización de la enseñanza de la lengua en la formación de los futuros maestros de la EGB del Ecuador, puesto que constituye cada vez más, una necesidad de la universidad contemporánea a nivel internacional y, especialmente desde la realidad y perspectiva de desarrollo social en América Latina, garantizar la formación de un profesional con capacidades para analizar, valorar, enjuiciar y fundamentar puntos de vista y modos de actuación coherentes en los diferentes contextos en lo que se desenvuelve. Para ello, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo, con énfasis en un estudio de carácter descriptivo, en la que resultaron clave los métodos del nivel teórico, empírico y estadístico utilizados, a partir de cuya aplicación se constataron limitaciones existentes en los docentes de la carrera de EB, para articular, armónicamente, el accionar didáctico, a favor del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual atenta, no solo en contra de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, sino además, contra los modelos de actuación al respecto, que necesitan los maestros en formación. La propuesta que se defiende, pone énfasis en el trabajo metodológico a nivel de disciplinas, como vía fundamental para la actualización de los docentes, en torno a las nuevas concepciones que dan fe del tránsito de una didáctica de la lengua a una didáctica del habla (Lomas (2005); Van Dijk (2000); Roméu (2013)). Al respecto, se deriva un sistema de acciones con un carácter piramidal, desde la carrera, pasando por los colectivos de ciclos, disciplinas y asignaturas, hasta concretarse en los diferentes espacios o escenarios de formación que sustenta el Modelo Pedagógico de la UNAE.

Palabras clave: transversalización de la lengua, actualización docente.

78 Licenciada en Educación Especialidad Español-Literatura. Máster en Psicología Educativa y PhD en Ciencias Pedagógicas. Es profesora Titular Principal Uno de la UNAE. Su experiencia profesional está asociada a la formación docente. Se ha desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de Lengua y Literatura en Cuba y como docente de pregrado y posgrado en universidades de Cuba y Ecuador.

79 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Gestión Universitaria, Especialista en Psiconeurolingüística, Coach y Licenciada en Letras. Fue docente universitaria en Venezuela durante 26 años. Ha impartido clases de cursos de pregrado y postgrado en Venezuela y Ecuador.

80 Licenciado en Educación. Especialidad de Biología. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Director de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ecuador Ha trabajado como asesor y docente de pregrado y posgrado en diversas universidades latinoamericanas. Ha participado en 15 proyectos de investigación científica y en 9 de innovación educativa.

4.42 INTERCULTURALIZAR LA UNI-VERSIDAD: TENSIONES Y RETOS

Jorge Marcelo Quishpe Bolaños⁸¹ (*jmquishpe@gmail.com*)
(Ecuador)

El propósito del trabajo es presentar la tensión y retos epistemológicos e institucionales que demanda el incorporar la perspectiva interculturalidad como un componente central de la práctica pedagógica y curricular en la Universidad convencional. Se parte del análisis de la experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, de la Universidad Estatal de Bolívar, en su programa de formación de docentes para delinear los retos en la formación del programa de profesionalización de la UNAE.

El marco de referencia epistémico y teórico recoge los aportes de los Estudios Culturales Latinoamericanos y del pensamiento crítico gestado en las últimas décadas que se relacionan más o menos con los procesos de movilización social y étnica en Abya Yala, los aportes más significativos están en los trabajos de A. Quijano, C. Walsh, S. Castro, B. de Sousa, A. Muyolema, E. Dussel y S. Rivera C.

La metodología articula técnicas e instrumentos del trabajo histórico y antropológico, en lo central se aborda dos casos de estudio: los programas de formación docente de la EECA y de profesionalización de la UNAE. Se realizó entrevistas actores centrales y el análisis de los documentos de carrera.

La conclusión central da cuenta que existe un proceso de compresión y construcción epistémico de la interculturalidad que hace evidente su carácter polivalente, que se vuelve ambiguo o tiene poca concreción y coherencia con la propuesta curricular y la estructura de la universidad. Por otra parte, la construcción de la interculturalidad se hace en ausencia de diálogo con los actores sociales y culturales a quienes se dirige el programa de formación docente, sigue siendo un *pacha* de decisiones de los “expertos académicos”.

Palabras clave: educación, interculturalidad, universidad.

81 Licenciado en Ciencias Históricas por la PUCE, Ecuador y magíster en Estudios de la Cultura por la UASB, sede Ecuador. Fue docente de la EECA de la Universidad Estatal de Bolívar y UNAE.

4.43 EDUCACIÓN HOSPITALARIA: UNA ALTERNATIVA PARA ENFERMEDADES PEDAGÓGICAS

Segundo Toledo Calle⁸² (segundotoledoc@hotmail.com)
Miriam Arcentales Fajardo⁸³ (mirianarcentales66@gmail.com)
Unidad Educativa Agronómico Salesiano (Ecuador)

Makárenko manifiesta: “Solamente una sociedad que impone tareas importantes y exige esfuerzos en su realización, puede desarrollar la potencialidad en sus niños y jóvenes”. El presente proyecto toma pensamientos de autores que creen en el esfuerzo y el trabajo, y en nuestro caso el proyecto ganó el premio a la “Excelencia Educativa” (2012).

El proyecto nace de la necesidad de encontrar una nueva salida al trabajo educativo, en donde el Ministerio de Educación y su plan decenal busca resultados halagadores dentro del contexto educativo, con exigencias de distritos, autoridades y establecimientos educativos que buscan a toda costa resultados, en algunos casos, engañosos. Ante estas circunstancias y pensando que el estudiante debe ganar el año por su propio esfuerzo, porque tiene los conocimientos suficientes. Comienza en 2011 la idea de trabajar en el proyecto “Educación Hospitalaria una Alternativa Para Enfermedades Pedagógicas”, una propuesta que está de acuerdo con las causas de bajo rendimiento mencionadas por el Ministerio; pero que también piensa que esas no son las razones principales de un aprovechamiento deficiente, así como existen dudas al pensar que un enfermo pedagógico (bajo rendimiento, problemas de conducta, motivación y otros) se curan solo con círculos del aprendizaje, modelos pedagógicos, técnicas y métodos.

La propuesta se revela ante los métodos, técnicas y otras aplicadas en la actualidad, brindando una alternativa que mira en el hospital y su cuerpo médico un ejemplo a seguir y una posibilidad de adaptarlo a nuestro sistema educativo, con todos sus procesos, semiótica, medicaciones, tratamientos, exámenes, que esperan ser aplicados en el campo educativo, sin grandes pedagogos, pero con la mirada puesta en el corazón del estudiante. Si bien es cierto, el proyecto puede crear muchos temores, pero tiene cero costos, fácil y aplicable en cualquier institución del país.

Palabras clave: pedagogía, innovación, propuesta.

82 Estudios en Agronomía, Licenciado en Cultura Física, diplomados en Currículo y Didáctica; en Investigación Educativa y maestrías en Gestión Educativa, Maestría en Pastoral, doctorado en Educación (Cultura Física, título de fin de carrera). Tres premios nacionales a la “Excelencia Educativa” y una mención de honor en el mismo concurso. Docente, vicerrector, y rector del Agronómico Salesiano.

83 Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad de Lengua y Literatura, diplomado en Educación Universitaria por Competencias en la UDA; seminarios de Auditoría y Asesoría Pedagógica. Docente, vicerrectora del Agronómico Salesiano.

4.44 LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADO EN LA NEUROCIENCIA EN UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Roberto Nery Choque Choque⁸⁴
Universidad Pública de El Alto (Bolivia)

El objetivo de la siguiente ponencia consiste en reflexionar sobre la Formación Profesional Basado en la Neurociencia en Universidad Pública de El Alto, el propósito principal está relacionado al estudio científico de la neurociencia, que aporta a la educación, importantes datos al funcionamiento del cerebro y la mente en el proceso de interaprendizaje, para comprender mejor las bases neuronales, la memoria, las emociones y otras funciones cerebrales que permiten la calidad de aprendizaje. La neuroeducación, es una disciplina específica para construir propuestas pedagógicas, didácticas y curriculares innovadoras basada en neurociencias para el desarrollo de las diferentes invenciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios neurobiológicos de la conducta del ser humano, que se llevan a cabo en nuestros días, cubren la distancia entre las neuronas y la mente. Existe una preocupación por cómo se relacionan las moléculas responsables de la actividad de las células nerviosas con la complejidad de los procesos mentales. Entonces, la capacidad del cerebro humano hay que categorizar para analizar de manera científica. En tanto que la tarea central de las llamadas neurociencias, es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influenciadas por el medioambiente y otras actividades educativas.

En conclusión, la Formación Profesional Basada en Neurociencia está estrechamente relacionada al desarrollo humano; entonces tomamos como referencia las teorías de neurociencias. Esto, significa el desarrollo del cerebro y la mente, permiten el despliegue de las capacidades cognitivas y hacen más viables los aprendizajes. Esta decisión se basa en los procesos de atención que hacen que, de entre la amplia gama de estímulos, los órganos de los sentidos seleccionen los que conviene elaborar conscientemente a partir de una investigación descriptiva – empírica en la Universidad Pública de Al Alto.

Palabras clave: formación profesional, neurociencia, neuroeducación, estudio descriptivo- empírico.

⁸⁴ Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Investigador de grado y posgrado de la Universidad Pública de El Alto.

4.45 LA ALFABETIZACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LA LECTO-ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DE LA WEB 2.0

Carmen Moreno Vintimilla⁸⁵
María Augusta Luzuriaga⁸⁶

La propuesta se basa en el planteamiento de la UNESCO, impulsar un modelo en que la educación sea completamente inclusiva con énfasis en la calidad y la equidad para eludir barreras como la marginación; por lo que se consideró importante repensar en la ayuda que se podría brindar a aspirantes bilingües de lenguas de interrelación cultural u otras, que aspiran a seguir una carrera de grado o posgrado, preparándolos para mejorar su competitividad en el español como segunda lengua (L2), desde las universidades de la región sur del país. Para lo cual, sobre la base de una investigación previa realizada en la comunidad de Quilloac – Cañar, se pensó en el desarrollo de un proyecto de intervención educativa con el fin mejorar la L2 en docentes bilingües a través de un programa de alfabetización virtual (web 2.0) para evaluar el proceso de la lecto-escritura en el aprendizaje del español, lo que se considera un factor de inclusión para las comunidades bilingües en la Educación Superior, ES.

El proyecto seguirá una metodología quasi-experimental, para evaluar un programa (sílabo) de español que se creará de acuerdo a los lineamientos de SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), con el fin de propender al desarrollo de estrategias meta-cognitivas que permitan fortalecer el aprendizaje de la lengua meta a través de la web 2.0. De esta manera, se pretende tener mayor difusión del programa a las comunidades y a la vez lograr mayor población indígena en la ES.

Palabras clave: alfabetización, inclusión, educación intercultural bilingüe.

85 Candidata a Doctorado en Estudios Sociales de América Latina.

86 Magíster en Estudios Culturales.

4.46 MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA “DESDE ARRIBA” VS. “DESDE ABAJO”. DISPUTAS POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ESCENARIOS DE CONFLICTO. EL CASO DE GUERRERO, MÉXICO

Paola Andrea Vargas Moreno⁸⁷ (*paolakahlo@gmail.com*)
Universidad Nacional Autónoma de México

México cuenta con un sistema de Universidades Interculturales construidas y financiadas ‘desde arriba’ (desde el Estado) que, tras diez años de implementación, presenta limitaciones importantes derivadas del indigenismo estatal hegémónico. Como alternativa, han emergido múltiples experiencias ‘desde abajo’ (desde pueblos y organizaciones indígenas y aliados), con el afán de construir una educación superior contrahegemónica y autónoma, más cercana a las realidades y necesidades locales; empero, el financiamiento y la legalidad de estos procesos, los coloca en una encrucijada que da forma a sus relaciones (negociaciones-conflictos) con el estado. Este escenario de disputa se complejiza aún más cuando los territorios en donde se materializan las apuestas de uno y otro sector se caracterizan por ser escenarios de conflicto entre estado, partidos políticos, guerrillas locales, narcotráfico y formas de justicia propia y comunitaria, como sucede en el caso del estado de Guerrero, México.

En este marco, la presente ponencia pretende i) dar cuenta de cómo se ha consolidado la disputa por el ser y el deber ser de la Educación Superior Intercultural en Guerrero, México ii) colocar como variable la relación de las experiencias con el contexto de violencia local, y iii) demostrar la insuficiencia de la dicotomía ‘desde arriba’ vs. ‘desde abajo’, todo ello con base en el análisis de los orígenes y trayectorias de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), institución creada ‘desde abajo’, y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), institución parte del sistema nacional de Universidades Interculturales.

Las reflexiones propuestas hacen parte de la investigación en marcha “Educación Superior Intercultural: proyectos en disputa. Ecuador y México en comparación” y se nutren de la revisión del debate teórico e histórico sobre el tema y el trabajo de campo (observación-acción participativa y entrevistas) realizado como docente de la UNISUR durante los años 2016-2017.

Palabras clave: educación superior, educación superior intercultural, Guerrero, México, violencia.

⁸⁷ Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

4.47 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y EL DOMINIO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN BIOQUÍMICA. CASO DE ESTUDIO: PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA

Luis Salvador Moncayo Molina⁸⁸ (*lmoncayo@ucacue.edu.ec*)

Pastora Mará Rivera Hernández⁸⁹ (*pmriverah@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

El porcentaje histórico de deserción y repetición, generalmente fruto del bajo nivel conocimientos previos, sumado a la necesidad de materiales, reactivos y equipos de laboratorio costosos; son entre otras limitantes, las que motivan propiciar estrategias pedagógicas alternativas para el aprendizaje de Bioquímica como el uso de simuladores desarrollados mediante software libre, como herramienta didáctica.

Con tal perspectiva, se desarrolló esta investigación de diseño cuasi experimental, descriptiva; cuyo objetivo analiza la experiencia educativa asociada a la formación de las habilidades investigativas en el aprendizaje de la bioquímica usando software libre (simuladores dinámicos) como herramienta didáctica y su relación con el aprendizaje por recepción y por descubrimiento como estrategia pedagógica.

La investigación involucró una muestra de 81 estudiantes del primer semestre de la carrera de Enfermería, distribuida en dos grupos: 41 estudiantes del grupo de control y 40 estudiantes del grupo experimental. El *pre-test* y *pos-test* validados previamente por expertos, permitió evaluar el dominio cognitivo y el dominio procedimental y actitudinal se evaluó mediante observación directa contra la rúbrica propuesta por Alsina (2010).

Los datos recolectados durante el periodo 2017 se organizaron en cuadros y representados en gráficos mediante SPSS ver.2.0 y Excel 2013; los que mostraron diferencias significativas con el estadístico diferencia de proporciones, entre los grupos estudiados ($zc > 1.64$), observándose un mayor dominio en habilidades investigativas manifestadas en la mejora de las destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales demostradas. Estos hallazgos proporcionarían a los docentes y administradores de la institución investigada la oportunidad de conocer y utilizar el software libre para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la bioquímica.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, habilidades investigativas, software libre.

88 Docente titular de la Universidad Católica de Cuenca. Extensión Cañar, carrera de Enfermería.

89 Docente tiempo completo de la Universidad Católica de Cuenca. Extensión Cañar, carrera de Ciencias de la Educación.

4.48 LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ECUADOR. INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA EN LA ZONA 08, DISTRITO 09D08 DE GUAYAQUIL

Elsy Rodríguez Revelo⁹⁰ (elsy.rodriguezr@ug.educ.ec)
Universidad de Guayaquil (Ecuador)

Los diferentes informes de organismos internacionales como: UNESCO y OCDE señalan que la función directiva es pieza clave en el desarrollo de los centros educativos, además de la transformación positiva de los mismos. Igualmente, dichos organismos, sugieren que esta, debe ser impulsada y fortalecida a través de las políticas educativas que se desarrollen para tal efecto en cada país, pues hoy por hoy, la función directiva es considerada como un indicador de calidad educativa.

En consecuencia, el propósito de esta investigación exploratoria fue describir la práctica de la función directiva en contextos sociales complejos, agravados por su problemática social, en el Distrito 09D08, Zona 08 de Guayaquil. Para ello se recurrió a técnicas propias de investigación cualitativa como la entrevista en profundidad y los grupos de discusión, cuyos resultados se describen a modo de categoría de datos: funciones del director, motivos de acceso al cargo, roles que desempeña y formación recibida antes y durante el ejercicio de su tarea.

Por tanto, la realidad fue descrita mediante el diálogo con los informantes y reconstruida a partir del análisis del discurso por parte de la investigadora. En este sentido, se ha constatado directores con un perennialismo en su función, el perfil directivo se aleja del liderazgo distribuido y pedagógico.

De igual forma, el estudio evidencia poca formación específica por parte de los directores escolares antes y durante el ejercicio de su función. En conclusión, el objetivo de esta ponencia, es abrir un debate crítico acerca del papel secundario que hasta el momento tiene la función directiva en las políticas educativas del país, obviando que este tema es objeto de innumerables investigaciones, desde diferentes enfoques, además, en los últimos años la dirección escolar es un factor de preocupación para organismos internacionales, entre otros, UNESCO y OCDE pues es una arista a tener en cuenta cuando de hablar de calidad educativa se trata.

Palabras clave: función directiva, liderazgo, formación.

90 Doctora en Educación por la Universidad de Zaragoza, España. Cumplió funciones de directora, por cinco años, en centros educativos públicos del Distrito 09D08 de Guayaquil. Docente de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas, de la Universidad de Guayaquil y docente del Colegio Técnico Réplica Simón Bolívar de la misma ciudad.

4.49 EXPERIENCIA DE VINCULACION CON LA COLECTIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION

María Dolores Pesántez Palacios⁹¹ (*maria.pesantez@unae.edu.ec*)
Janeth Maribel Morocho Minchala⁹² (*janeth.morocho@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La vinculación con la colectividad, junto con la docencia y la investigación, al ser las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior, establecen una interacción entre la universidad y la comunidad, mediante la praxis, que se enfoca en el rescate de los saberes ancestrales, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común, y promover con equidad la calidad de vida en una sociedad históricamente determinada. Desde el año 2015 la UNAE asume el compromiso y cumple con el proceso de creación social de la cultura y transformación de la educación en Ecuador, desarrollando programas y proyectos en diferentes sectores sociales, educativos y con grupos de atención prioritaria a través de actividades de cooperación interinstitucional y la creación de redes de trabajo con instituciones de educación superior. La Vinculación con la Colectividad en la UNAE, es concebida como un espacio de interacción entre la academia y la sociedad, enriqueciendo el aprendizaje profesional a través del servicio a la comunidad en el ámbito educativo, con la finalidad de atender a las necesidades prioritarias de la comunidad social, tiene como finalidad crear un entorno que genere la investigación responsable, la innovación social y la creatividad, asumiendo el compromiso colectivo a través de los principios del Buen Vivir: equidad, justicia social, empoderamiento, solidaridad y participación en la reciprocidad, que permitan potenciar el desarrollo personal, familiar y comunitario a nivel local, regional, nacional e internacional. En esta ponencia se presentarán los resultados obtenidos de los proyectos desarrollados en estos primeros años, en los que la UNAE ha desarrollado un trabajo solidario, cooperativo, académico, pero fundamentalmente participativo, alejado del asistencialismo, mediante programas y proyectos socialmente consensuados, en procura de transformar una realidad concreta, basado en los principios universales de interculturalidad, determinación, democracia, pertinencia y el bien común.

Palabras clave: vinculación con la colectividad, comunidad, compromiso social.

91 Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud en la Universidad de Cuenca, Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía, magíster en Educación Parvularia, en la Universidad de Cuenca y ARCIS de Chile, doctoranda en el Programa de doctorado de Equidad e Innovación Educativa en la Universidad de Vigo - España. Docente investigadora y Directora de Vinculación con la Colectividad en la Universidad Nacional de Educación.

92 Economista de la Universidad Católica de Cuenca, Facultad de Economía y Jurisprudencia, estudiante de la Maestría en Género y Desarrollo en la Universidad de Cuenca, Facultad de Jurisprudencia, desarrolla la tesis “Construcción de Subjetividades: una perspectiva de género, en la elección de la Carrera de Educación Inicial, Universidad Nacional de Educación”, Especialista en Vinculación con la Colectividad en la Universidad Nacional de Educación.

4.50 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y EDUCACIÓN VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INNOVACIÓN

Francisco Xavier Ampuero Velásquez⁹³ (*fampuero@uazuay.edu.ec*)

Universidad del Azuay (Ecuador)

Valentina Ramos Ramos⁹⁴ (*valentina.ramos@epn.edu.ec*)

Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)

El estudio de la Gestión del Conocimiento, así como los tipos y procesos de Aprendizaje Organizacional demuestran tener elevada utilidad para la Educación Virtual o *e-learning*, los cuales pueden ser utilizados para el desarrollo de habilidades de innovación en estudiantes universitarios. De igual forma, la Gestión del Conocimiento y los Tipos de Aprendizaje Organizacional puede aprovechar las ventajas de interconexión y ubicuidad que brindan las herramientas tecnológicas relacionadas, con múltiples beneficios.

La academia y las empresas del siglo XXI coinciden en considerar al conocimiento como ese elemento asociado a la dimensión humana que se ha convertido en el principal factor de producción, como lo predijo Peter Drucker (1993). Por este motivo, la gestión del conocimiento, entendido como “el desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para su medición, creación y difusión” (Rodríguez Gómez, 2006) se ha convertido en la prioridad de las organizaciones llamadas ‘de aprendizaje’ que se desenvuelven en la actual sociedad del conocimiento, las cuales tienen como fin la generación de innovaciones de varios tipos: de producto (bien o servicio), de proceso, de mercadotecnia o comercialización o de organización o prácticas internas (OECD, 2007).

Sin embargo, es posible que en la relación entre la gestión del conocimiento, tanto desde la perspectiva norteamericana (Davenport & Prusak, 2001) como de la asiática (Nonaka & Takeuchi, 1999), y los tipos de aprendizaje organizacional (Lundvall & Johnson, 1994) se presente una metáfora filosófica similar a la del huevo y la gallina: ¿cuál fue primero?, ¿el aprendizaje organizacional en, valga la redundancia, organizaciones de aprendizaje, hace que éstas usen la gestión del conocimiento para generar y desarrollar competencias que les permitan mejorar su desempeño y la consecución de sus objetivos?, ¿o el concepto más amplio de gestión del conocimiento tiene como

93 Estudiante de Doctorado en Gestión Tecnológica de la Escuela Politécnica Nacional. Magíster en Comunicación y Marketing y Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay. Ingeniero Comercial de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Actualmente, profesor investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad del Azuay. Anterior a esto, docente en programas de pregrado, cursos de graduación y postgrado en la Universidad Santa María, Universidad del Pacífico, Universidad de Cuenca, Universidad Católica de Azogues, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad del Azuay y Universidad Técnica de Machala.

94 Ph.D. en Psicología Organizacional por la Universidad de Oporto, MSc en Comunicación Organizacional y Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana. Actualmente, profesor investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Escuela Politécnica Nacional. Anterior a esto, Investigador y Docente de posgrados de la Universidad de Oporto.

herramienta al aprendizaje y su tipología para generar una serie de procesos relacionados con la generación o captación de conocimiento, transformación, transferencia, almacenamiento y reutilización de este conocimiento? Y, por último, ¿cómo estos procesos pueden estimular la innovación dentro de las redes socio-técnicas (Daza, 2015) a las cuales pertenecen dichas organizaciones?

Para tratar de responder estas preguntas y sopesar el impacto de la gestión del conocimiento y los tipos de aprendizaje organizacional en el *e-learning* dentro de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para desarrollar habilidades de innovación en estudiantes universitarios, que a su vez tienen su propia tipología de aprendizaje personal (Beckman & Barry, 2007), se realizará un breve análisis teórico sobre estos conceptos. Además, se realizará un estudio de escenarios sobre los aspectos que deberían considerarse en el *e-learning* para desarrollar habilidades dentro del proceso de innovación considerando los tipos de aprendizaje personal. Por último, se presentará los resultados de una encuesta a estudiantes universitarios sobre su percepción en relación a las herramientas de *e-learning* que han usado y su opinión sobre si estos han incrementado su predisposición a descubrir e innovar, basados en destrezas determinadas (Dyer, Gregersen, & Christensen, 2012).

Palabras clave: gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional, educación virtual, habilidades de innovación

4.51 SISTEMA DE ACCIONES BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA EL TRATAMIENTO DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS EN LA CARRERA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA

José Enrique Martínez Serra (*joseems@yahoo.com*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La enseñanza de la Matemática desde los primeros años, contribuye a la formación del pensamiento lógico y abstracto en los educandos, para ello debe suscitarse una adecuada formación de los egresados de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica, énfasis en Matemáticas. Según algunas investigaciones realizadas recientemente, como: Celestino (2014), Martínez (2006), Beltrán (1998), Belmont (1991), se ha constatado que el tratamiento de los conceptos matemáticos posee una serie de deficiencias, tales como: solo se emplean los conceptos en la solución de ejercicios semejantes a algunos ya resueltos; no se conceptualizan sus características lógicas (extensión y contenido) fundamentales; no se emplean organizadores importantes como mapas de extensiones y de proposiciones; no se concientizan los diferentes tipos de generalizaciones que se realizan; no existen criterios para valorar la calidad de las generalizaciones; se formulan y demuestran algunos teoremas y sin embargo, esto se ve desligado del proceso de desarrollo conceptual. Según Soto (2011) muchas de las fuentes de información actuales no se escribieron pensando en los estudiantes, sino en la ciencia, es decir, se escribieron los conceptos de manera que los entienden los matemáticos solamente. Esto es contraproducente en el aprendizaje efectivo de los estudiantes (p. 291).

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se manifiesta el tratamiento de conceptos matemáticos en la enseñanza básica, así como el papel de la resolución de problemas en este contexto, para posteriormente ofrecer un sistema de acciones que permita subsanar algunas de las deficiencias detectadas. Para ello se emplean varios métodos empíricos de investigación que permiten la obtención de los resultados; como son: la observación directa y abierta a clases de Matemática de la Enseñanza Básica, la encuesta a estudiantes, la encuesta a profesores, la consulta a especialistas y la triangulación metodológica.

Palabras clave: conceptos matemáticos, resolución de problemas, aprendizaje significativo, docencia en Matemáticas.

LÍNEA TEMÁTICA 5

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR HOY EN
AMÉRICA LATINA: LA REFORMA
NEOLIBERAL Y SUS ALTERNATIVAS**

LÍNEA TEMÁTICA 5

LA EDUCACIÓN SUPERIOR HOY EN AMÉRICA LATINA: LA REFORMA NEOLIBERAL Y SUS ALTERNATIVAS

El propósito de esta línea es propiciar la reflexión y el debate sobre las contradicciones y tensiones que se generan desde el enfoque de la educación como libre mercado y/o el espíritu de la autonomía como expresión de emancipación y fundamento de praxis educativas transformadoras, de allí que su tratamiento en el marco de este Congreso es fundamental.

El corpus de ponencias correspondientes a esta línea está conformado por nueve trabajos provenientes de cinco países: Colombia, México, Ecuador, Chile y Brasil. Los temas que abordan se refieren a interesantes áreas entre las que destacan: la situación de la evaluación educativa y la mercantilización, la visión crítica estudiantil a la crisis neoliberal, la calidad educativa y la educación como derecho, la educación decolonial, algunos desafíos en la consolidación de la universidad, vinculación con la colectividad y el enfoque de género en la educación entre otros interesantes temas.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que sobre esta temática se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

5.1 EVALUACIONES EDUCATIVAS Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Libia Esperanza Nieto¹ (*libia.nieto@unad.edu.co*)

Martha Isabel Cabrera Otálora² (*martha.cabrera@unad.edu.co*)

Reinaldo Giraldo Díaz³ (*reinaldo.giraldo@unad.edu.co*)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia)

Diversos autores críticos latinoamericanos sostienen que el neoliberalismo se ha convertido en el ‘telón de fondo’ de los ajustes de la política educativa a nivel mundial. La globalización neoliberal privatiza lo público y la educación no escapa a esta política privatizadora. Los países entran en este movimiento de competición del mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional. Las escuelas se ven cada vez más subordinadas a los imperativos económicos vía comparación de resultados de pruebas estandarizadas y cada vez más, niños de clase trabajadora y minorías quedan reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. La mercancía educativa debe producirse rápidamente y según criterios de eficiencia y productividad. La educación no solo se está privatizando a escala mundial, al abrirse a los mercados, sino que se está adecuando a los principios y prácticas del mercado.

En esta ponencia se sustenta que las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa porque su propósito no es mejorar la calidad educativa sino mercantilizar la educación. En primer lugar, se presenta la importancia, los propósitos y usos de las evaluaciones estandarizadas a gran escala. Luego, se analizan las críticas a las pruebas estandarizadas de logro, que sugieren que éstas no deben usarse para evaluar la calidad de la educación. Finalmente, se presenta una perspectiva crítica que consiste en un meta-análisis de por qué las pruebas estandarizadas no pueden estar al servicio de los pueblos latinoamericanos, arguyendo que estas se inscriben en el modelo neoliberal impulsado desde el Consenso de Washington en 1989.

Palabras clave: pruebas estandarizadas de logro, privatización de la educación, mercancía educativa.

1 Especialista en Recursos Hidráulicos, Ingeniera Agrícola.

2 Licenciada en Educación, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, magíster en Educación.

3 Ingeniero Agrónomo, magíster y Doctor en Filosofía.

5.2 LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA LÓGICA DEL MERCADO Y LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

Freddy Cabrera⁴ (*freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec*)

Cristina Cedillo⁵ (*cristina.cedillo@ucuenca.edu.ec*)

Claudio López⁶ (*claudio.lopez@ucuenca.edu.ec*)

Angel Japón⁷ (*angel.japon@ucuenca.edu.ec*)

Universidad de Cuenca (Ecuador)

Desde las últimas décadas del siglo pasado, la calidad educativa se ha mantenido en las agendas de debate y discusión de la educación. Los sistemas educativos a nivel mundial buscan continuamente el aseguramiento de la calidad de sus instituciones. El propósito del trabajo consistió en indagar sobre las concepciones del término calidad en la educación superior y sus implicaciones en la formulación de políticas públicas en el ámbito educativo. La investigación fue de tipo documental, consistió básicamente en la revisión de documentos que tengan que ver con la calidad en la educación superior. Se realizaron búsquedas en bases de datos digitales especializadas, gratuitas y pagadas, tanto en español como en inglés. Entre los principales resultados se encuentra que la calidad en la educación superior a nivel mundial es una preocupación general, desde los estudiantes y profesores, pasando por políticos, hasta los grandes organismos como la UNESCO, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. No existe una sola manera de entender la calidad en educación superior, por el contrario, las definiciones dependen de quién, desde dónde y cuándo se defina. Existen, al menos, cinco maneras de entender la calidad en educación superior, alguna de las cuales está más cercana a entenderla como un derecho humano y otras están más cerca de la lógica del mercado. Se concluye que a pesar de la importancia y los esfuerzos por buscar la calidad en la educación superior no existe una sola manera de entenderla.

Palabras clave: calidad educativa, acreditación, educación superior.

4 Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Psicología Educativa. Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Universidad de Cuenca. Cursando doctorado en Educación en universidad de La Plata. Línea de investigación “Estudios de Universidad y Educación Superior”. Docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Miembro del grupo de investigación sobre la Universidad y la Educación.

5 Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Especial y Preescolar. Magíster en Educación y desarrollo del pensamiento por la Universidad de Cuenca. Máster propio en Intervención de Dificultades de Aprendizaje por la Universidad de VIC – Barcelona. Actualmente docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca. Actualmente investigadora en el Grupo de Investigación sobre la Universidad y la Educación, anteriormente involucrada en proyectos de investigación sobre Educación Inclusiva y Bienestar en personas con y sin discapacidad.

6 Psicólogo de la educación. Universidad de Cuenca. Trabaja en temas de política educativa, calidad educativa y sobre la formación y acreditación de psicólogos. Miembro del Grupo de Investigación sobre la Universidad y la Educación.

7 Licenciado en Filosofía, Sociología y Economía. Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Universidad de Cuenca. Cursando doctorado en Educación en Universidad de La Plata. Miembro del grupo de investigación sobre la Universidad y la Educación.

5.3 DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: CREACIÓN CURRICULAR COTIDIANA EN LAS CALLES

Yolanda Gómez Mendoza⁸ (*ygomezm@pedagogica.edu.co*)

Deisy Juliet Suárez Bautista (*djsuarezb@upn.edu.co*)

María Paula Gómez Posada (*dsi_mpgomezp946@pedagogica.edu.co*)

Laura Estefanía Orjuela (*dsi_hcsanchez1331@pedagogica.edu.co*)

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

El propósito del presente trabajo es generar un debate a propósito de las luchas sociales por el derecho a la educación superior que, se vienen desarrollando en Colombia, a partir de los resultados de un ejercicio de documentación realizado sobre las movilizaciones sociales, acaecidas en el último lustro y que han contado con participación activa de estudiantes, profesores y sindicatos de trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional. La tesis que sostiene este ejercicio es que las experiencias vividas por los sujetos que se movilizaron con ocasión de estas luchas pueden ser expresiones de creación curricular cotidiana y los correspondientes escenarios de aprendizaje de saberes pedagógicos y políticos; para ello se han tomado como referentes, los planteos de Silva (1999) (2001) (2010) y Oliveira (2012) para el aspecto conceptual, así como Van Manen (2016), Zemelman (1997) (2007) y Torres (2008) (2017) para lo metodológico.

Como hallazgos de esta pesquisa, se encontró que, dichos procesos formativos han hecho posible a los sujetos implicados aprendizajes de carácter instituyente, configurados en tensión con la perspectiva hegemónica de capital humano y representan la emergencia de nuevos sentidos para una educación que, contribuye con la emancipación social. Santos (1995) y (2000).

Palabras clave: currículo cotidiano, derecho a la educación superior, autonomía universitaria, capital humano.

8 Licenciada en Física; magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Nacionalidad Colombiana. Profesora asistente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en Estudios Contemporáneos del Currículo y Políticas Educativas.

5.4 EXPLORANDO LA UNIVERSIDAD DESDE EL ENFOQUE DECOLONIAL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO Y DE LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA, CHILE

Rodrigo Ortiz Salgado (*rortizsa@ubiobio.cl*)

Universidad del Bío-Bío (Chile)

Alfredo García Carmona (*alfredo.garcia@uda.cl*)

Universidad de Atacama (Chile)

La Educación Superior en Latinoamérica ha experimentado profundos cambios en las últimas décadas como consecuencia, en gran medida, de las inflexiones políticas, económicas y culturales de las cuales ha sido parte. Sin bien estos cambios recientes han sido promovidos en gran medida por influencias exógenas, sustentadas en las directrices propuestas por organismos internacionales, como por ejemplo, iniciativas que intentan sintonizar las estructuras educativas a nivel mundial (Declaraciones de Bolonia, Sorbona, Praga; Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, y el sistema de aseguramiento de la calidad, que es regulado por la acreditación institucional y de carreras), tanto la historia como la complejidad que tienen las universidades, invitan a realizar un examen más allá de un enfoque concentrado en la dependencia.

La presente propuesta pretende analizar estos fenómenos mediante la perspectiva teórica decolonial, específicamente cómo la universidad se configura a través de lo que Castro-Gómez denomina “la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber”. Con esto es posible observar cómo se producen cambios en la institucionalidad universitaria, y se profundiza una crisis respecto no solo a sus límites y al sentido de los meta-relatos que la originaron, sino también en relación a sus concepciones epistemológicas, teóricas y axiológicas, y las condiciones de subjetivación que se originan en su interior. Más aún, cuando la relación ciencia-sociedad está marcada por las directrices de un modelo neoliberal que se expande a territorios del país con distintos contextos económico y productivos; jugando las universidades regionales un rol fundamental.

Esta ponencia se enfoca en dos universidades regionales chilenas: el caso de la Universidad de Atacama (norte) y Universidad del Bío-Bío (centro sur). Poniendo énfasis en la dimensión espacial y la relaciones institucionales-territoriales que se construyen a través de estos mecanismos de política de educación superior.

Palabras clave: decolonialidad, universidad regional, producción de conocimiento.

5.5 EN DEFENSA DE LA(S) HUMANIDAD(ES): MARTHA NUSSBAUM Y LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DE ECUADOR

Roberto Ponce Cordero⁹ (*robponcor@gmail.com*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La filósofa y educadora estadounidense Martha Nussbaum ha desarrollado, a lo largo de su obra –y muy especialmente en su libro *Cultivating Humanity* (1997)–, una defensa sistemática del paradigma de la universidad humanista y holística en tiempos de su asedio y de su efectivo reemplazo por parte del modelo neoliberal de educación superior, orientado hacia el mercado y hacia la profesionalización utilitaria del individuo. Si bien Nussbaum discute, sobre todo, tendencias educativas y socio-económicas del mundo anglosajón, así como corrientes filosóficas de la tradición occidental, su trabajo puede ser extrapolado y adaptado a realidades periféricas como las de América Latina; de hecho, ella misma ha realizado este ejercicio, verbigracia, en un discurso pronunciado en 2015 en la Universidad de Antioquia que se convirtió en un fenómeno viral. En efecto, el supuesto imperativo de la rentabilidad y de la ‘excelencia’ competitiva y excluyente ha afectado también al sistema universitario latinoamericano, aunque con excepciones notables o, más bien, con resistencias importantes, tales como, por ejemplo, la que constituye el proyecto aún incipiente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.

El propósito de esta ponencia consiste, entonces, en usar el pensamiento de Nussbaum como marco teórico para, por medio de un estudio bibliográfico y de un análisis crítico de los principales documentos teóricos de la UNAE, interrogar formas posibles de resistir el embate neoliberal y aplicar una educación para la democracia comprometida con los saberes técnicos y con el desarrollo, pero también con el estudio crítico de las Humanidades sin caer, por otra parte, en un humanismo ahistorical y occidentalizante. Para esto, se reflexionará, precisamente, sobre el caso específico de la UNAE en su contexto nacional y regional, además de que, a manera de conclusión, se presentarán algunos de sus resultados –así como algunos de sus retos– más importantes.

Palabras clave: humanidades, educación para la democracia, reforma neoliberal.

9 PhD en Literatura y Estudios Culturales de la Universidad de Pittsburgh. Master en Historia y Literatura de la Universidad de Hamburgo. Ha trabajado en universidades de Ecuador y Estados Unidos, participado en conferencias en Ecuador, Estados Unidos, Brasil y Alemania, y publicado artículos sobre género, narrativa y educación, entre otros temas. Fue coordinador académico de la Universidad Nacional de Educación de Azogues y director nacional de Mejoramiento Pedagógico del Ministerio de Educación de Ecuador, institución en la que también fue asesor del ministro y del viceministro de educación.

5.8 APORTES DE LA TEORÍA FEMINISTA A LA TRANSVERSALIZACIÓN DE EJES DE IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Laura Terreros Bejarano¹⁰ (*laterrerosb@gmail.com*)

Fundación Centro Interdisciplinario de Investigación e Interacción Social
(Ecuador)

La educación está llamada hoy a ejercer una acción contrahegemónica y emancipadora que cuestione los principios de una disciplina que ha estado a disposición y en función del neoliberalismo, la tecnocracia, y el patriarcado, lo que ha sedimentado las bases de sociedades que reproducen la desigualdad, el individualismo y el pensamiento acrítico. Esto, implica una reorientación del sentido y los objetivos de la educación superior en América Latina. Bajo un marco de análisis contextual y situado que problematice aquellos fundamentos colonizadores.

Este artículo tiene el propósito de develar la importancia de la transversalización del enfoque de género en la educación superior, como vía de cuestionamiento frente a las estructuras diferenciadoras y desigualitarias dentro de la acción educadora. Así como ofrecer un panorama de lo que implica desarrollar metodologías que establezcan líneas de acción para la inclusión efectiva. Desde este argumento, se asume a la interseccionalidad como eje para transversalizar la igualdad, implicando un proceso dinámico, participativo, co-construido, pertinente y desde una posición ético política que genere procesos de toma de decisiones y de transformación social.

Palabras clave: transversalización, enfoque de género, educación superior, interseccionalidad.

10 Psicóloga Social (UNAL – Colombia). Master en intervención e Investigación Psicosocial por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB-España). Investigadora en la línea de feminismo, arte y educación. Investigadora en Fundación Centro Interdisciplinario de Investigación e Interacción Social (CIIS) – Ecuador.

5.9. VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UN ANÁLISIS RELACIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DOCENTE

Ormary Egleé Barberi Ruiz¹¹ (*ormary.barberi@unae.edu.ec*)

Mónica Elizabeth Valencia Bolaños¹² (*monica.valencia@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (UNAE) Ecuador

María Soledad Escandón¹³ (*soledad.escandon@ucuenca.edu.ec*)

Universidad de Cuenca (Ecuador)

Las instituciones de educación superior en América Latina frente a los retos del siglo XXI sostienen la función universitaria de la vinculación con la sociedad como un desafío permanente para responder a las necesidades de transformación social y desarrollo, en sinergia con la docencia e investigación, concreción práctica derivada de los planes, programas y proyectos en correspondencia con las aspiraciones nacionales en una interacción bidireccional, universidad-comunidad.

La metodología empleada se enmarca en el enfoque cualitativo, se desarrolla una investigación documental a partir del análisis de los aportes de Vallaeys Francois, Navarro Ivette, Llomavatte Silvia, Ugalde Luis, Santos Boaventura, Martínez Cinthya, Villar Javier, entre otros. En tal sentido, el objetivo es presentar un análisis relacional de la gestión de la vinculación con la colectividad considerando a la novel Universidad Nacional de Educación (UNAE-provincia del Cañar) y a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca (UC-provincia del Azuay), a partir del marco normativo; indicadores e impacto de dicha función;

11 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Desempeño profesional como maestra de aula, dirección y supervisión de instituciones educativas-administrativas del sistema educativo venezolano. Docencia en pregrado y postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Participante y facilitadora de talleres y cursos. Ponente en eventos nacionales e internacionales y publicaciones en revistas indexadas. Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador, funciones de gestión en las direcciones de prácticas preprofesionales y de vinculación con la colectividad. Investigadora de dos proyectos de la línea de investigación: Desarrollo profesional de los docentes.

12 Doctora en Ciencias de la Educación, Maestría en Gerencia Universitaria Licenciatura en Orientación Educativa y Pedagogía. Universidad de Carabobo UC – Venezuela y Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. Coach Ontológica Certificada. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación FaCE, Departamento de Orientación, UC. Orientadora de la FaCE-UC. Coordinadora de proyectos de investigación y extensión universitaria, UC. Directora Ejecutiva en la Secretaría de Cultura de la Gobernación del Estado Carabobo – Venezuela. En la actualidad docente de la Universidad Nacional de Educación. Facilitadora: talleres, cursos, retiros, encuentros, congresos: Orientación personal, profesional, vocacional, desarrollo intrapersonal. Ontología del Lenguaje, actualización docente.

13 Postulante de doctorado en Administración en la Universidad Nacional del Sur de Argentina, magíster en Administración de Negocios de la Universidad del Azuay, economista de la Universidad de Cuenca, diplomada en las áreas de Finanzas y en Recursos Humanos, en el Panamerican Center con alianza de la Florida Atlantic University; representante como Consejera en el Gobierno Provincial del Azuay, docente de la Universidad de Cuenca en sus áreas de formación: Comportamiento Organizacional, Administración y Estrategia, Coordinadora General de Vinculación con la Sociedad en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas; actual Directora de la misma área en la Universidad de Cuenca.

logros y limitaciones de la gestión de la vinculación en el marco filosófico y político del Buen Vivir.

La revisión documental se realizó desde la dimensión política, educativa y social revelada en informes, evaluaciones y testimonios institucionales; entre otras fuentes secundarias sobre la temática. A partir de los resultados del análisis fue posible la revelación de los avances y desafíos de dicha gestión en el contexto ecuatoriano universitario de formación docente y las perspectivas para el accionar de la gestión desde un enfoque emancipador.

Palabras clave: vinculación con la colectividad, transformación social, gestión emancipadora.

LÍNEA TEMÁTICA 6

**AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y
FORMACIÓN DE DOCENTES. UNA VISIÓN
DESDE EL SUR**

LÍNEA TEMÁTICA 6

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE DOCENTES. UNA VISIÓN DESDE EL SUR

Esta línea se ubica en los procesos de transformación en la formación de docentes en Latinoamérica y el Caribe. Nuevos enfoques en la formación de los docentes desde una perspectiva crítica (emancipadora). Esta línea ha sido de muy significativa para este congreso dado que se realiza en la Universidad Nacional de Educación por lo que su consideración la asumimos como de carácter fundamental. Poder analizar, discutir, reflexionar, en definitiva, pensar la formación de docentes desde Latinoamérica es parte de nuestra razón de ser como educadores, de allí que también sea una de las líneas más demandadas por los académicos participantes.

El corpus de ponencias está compuesto por 27 trabajos provenientes de Cuba, Colombia, Ecuador, El Salvador, Perú, Argentina, Bolivia, México, España, que giran alrededor del tema de la formación de docentes abordados desde la enseñanza de la investigación, la interdisciplinariedad, las prácticas docentes, educación inclusiva y atención a la diversidad entre otras áreas de interés para los estudiosos de la formación inicial y permanente de docentes.

Las conclusiones de esta y todas las líneas servirán de insumo para el enriquecimiento de las discusiones que, sobre esta temática, se realizarán en la Conferencia Regional de Educación 2018.

6.1 LAS TRAYECTORIAS INSTITUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Melisa Lourdes Cristiani¹ (*melicristiani@gmail.com*)

Natalia Sofía Hernández²

Macarena Rocio Martínez³

Diego Díaz Puppato⁴

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

En el primer gobierno de Hipólito Yrigoyen, los estudiantes de la provincia de Córdoba comienzan a reclamar por prácticas y costumbres dogmáticas que se desarrollaban en la Universidad. A este proceso se lo conoce como la Reforma Universitaria de 1918. La Reforma estableció que las universidades debían tener un cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función de la universidad y extensión universitaria y compromiso con la sociedad. En el marco del proyecto de investigación, financiado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, *Trayectorias educativas y formación docente inicial: encuentros y tensiones. Un análisis de las representaciones de los estudiantes universitarios (2016-2018)*, y considerando las bases que se establecieron en 1918, se plantean dos grandes propósitos, uno de ellos se refiere a la implementación y desarrollo de dichas bases en las universidades. El otro propósito tiene relación con el conocimiento de los estudiantes sobre las actividades que se realizan en la Facultad de Educación. ¿Están presentes esas bases en las universidades? ¿Se conocen las actividades de investigación y extensión en la universidad? ¿Qué factores tienen relevancia para los estudiantes? ¿Cómo impactan en la trayectoria educativa los factores por los que transcurre un estudiante a lo largo de su trayectoria universitaria? Con el fin de responder a estos interrogantes, se realizaron entrevistas a estudiantes de la cohorte 2014 de los profesorados de la Facultad de Educación e identificar factores obstaculizadores y favorecedores en las trayectorias de los estudiantes con respecto a tres dimensiones: la social, la personal e institucional. Se observan diversos factores que tienen estrecha relación con las bases de la Reforma Universitaria de 1918 que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes, cuyos resultados preliminares se volcarán en el siguiente trabajo.

Palabras clave: reforma universitaria, estudiantes, factores.

1 Profesora universitaria de Educación Primaria (Universidad Nacional de Cuyo). Actualmente, trabaja en cuarto grado de educación primaria en el P-234 “Colegio Argentino”. Estudiante de la Maestría en Educación (Universidad Nacional de Quilmes).

2 Estudiante de la Facultad de Educación (Universidad Nacional de Cuyo) del Profesorado en Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación en Discapacidad Motora. Investigadora de Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

3 Estudiante de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje (Universidad Nacional de Cuyo). Investigadora del Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

4 Profesor de Educación Primaria y Licenciado en Gestión Institucional y Curricular (Universidad Nacional de Cuyo). Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba). Profesor Adjunto de la cátedra de Didáctica y Currículum.

6.2 LA PRACTICA PROFESIONAL DE QUIEN SE GRADUA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Mabel Ortega Tufiño⁵ (*mabelortegatufi@hotmail.com*)

Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)

La presente ponencia corresponde a la tesis doctoral: *La Práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación*, desarrollada en la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia) y presentada en la Universidad de Salamanca (España). El propósito ha sido valorar la pertinencia social a través de las características de la práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación en el período 1994 – 2012, en el marco del escenario actual que vive la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Los referentes teóricos adoptados es la Epistemología de la Práctica según Donald A. Schön y Wilfred Carr y Stephen Kemmis. La metodología adoptada es el paradigma interpretativo –cuantitativo. El método utilizado es el estudio de casos que permite dar significado a la práctica profesional a partir de la integración de elementos de *contexto externo e interno* que desde una lógica dialéctica fungen un modelo para valorar la práctica.

Esta valoración concluye lo siguiente: el proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación desde sus orígenes está articulado a los procesos de formación docente en las Escuelas Normales y en la Universidad Pública. Existe una escasa articulación de la trayectoria formativa con la práctica profesional debido a la falta de integración teoría -práctica y la falta de delimitación del objeto profesional de las Ciencias de la Educación.

La configuración del contexto externo del estado plurinacional de Bolivia, representa un escenario potencial y, a su vez, un desafío para el desempeño profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación. Si bien el contexto externo tiene cierta correspondencia con las percepciones de los graduados respecto a la creación de nuevas formas de gestión de conocimiento y espacios laborales; el campo profesional de las Ciencias de la Educación en Bolivia amerita un tratamiento sobre su autonomía y jurisdicciones profesionales para plantear políticas de reivindicación de su rol en contextos de la revolución educativa.

Palabras clave: pertinencia social, práctica profesional, ciencias de la educación.

5 Estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Mayor de San Simón); Maestría en Innovación en la Educación Superior (Universidad Twente – UMSS); Doctorado en Procesos de cambio en la sociedad actual: sociedad, cultura y educación, en la Universidad de Salamanca (España). Desempeña funciones como profesional investigadora de la Dirección de Planificación Académica (UMSS) en Gestión curricular, asesoramiento en transformación e innovaciones curriculares, facilitación de cursos de formación y capacitación docente e investigación en didáctica y currículo en Educación Superior.

6.3 LA NECESIDAD DE REPENSAR Y REDEFINIR LOS CONCEPTOS 'INVESTIGACIÓN' E 'INNOVACIÓN' EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESTINADAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

José Luis del Río Fernández⁶ (jose.delrio@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En la presente comunicación, el autor ofrece una serie de reflexiones sobre los conceptos de investigación e innovación educativa que surgen a raíz de la puesta en práctica del Proyecto de Innovación Educativa titulado *La mejora de la práctica docente universitaria mediante la Investigación-Acción colaborativa y las Lesson Study* (ref. UNAE-1CPIE-003).

Partiendo de los presupuestos teóricos expuestos por autores tales como L. Stenhouse (1975, 1985), Elliot (1990, 1993), Contreras (1994) o McKernan (2001), en la comunicación se justifica la necesidad de entender la innovación como un proceso ligado a la investigación-acción y sustentado en la búsqueda constante de las mejores respuestas posibles para hacer frente a las necesidades educativas detectadas en el aula.

Como aporte para el debate, a lo largo del escrito se presentan dos visiones contrapuestas de los conceptos 'investigación educativa' e 'innovación educativa' y se plantean argumentos que, quizás, pueden resultar controvertidos o susceptibles de discusión, pero que contribuyen a poner de manifiesto la necesidad de cuestionar nuestros propios paradigmas si queremos construir de manera consciente la identidad profesional del/la docente-investigador/a.

Palabras clave: investigación, innovación, formación.

⁶ Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa; Licenciado en Pedagogía. Ha trabajado como profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España) durante los años 2010-2017, impartiendo clases en diferentes niveles: diplomatura, licenciatura, grado y posgrado. Asimismo, ha participado de manera activa en varios Proyectos de Investigación e Innovación Educativa, y tiene en su haber distintas publicaciones. En septiembre de 2017 se incorpora a la plantilla docente de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE).

6.4 LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Julio César Carhuaricra Meza⁷ (*juliocesar1506@hotmail.com*)

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)

La formación docente inicial y continua no está correlacionada con la dinámica acelerado de los cambios económicos, sociales, educativos y tecnológicos. Hecho que evidencia una práctica tradicional, jerárquica y cerrada con refuerzo del rol pasivo de los futuros docentes. Estos problemas estructurales convocan preocupaciones, es así que en la “actualidad numerosas instituciones académicas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto en la formación de pedagogos, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo” (Murillo, 2006, p. 12). Un cambio que logre superar la estrategia utilizada hasta ahora de “más de lo mismo, pero mejor” (Valliant, 2011, p. 285).

Por eso, el propósito es innovar la práctica pedagógica trasnochada y nociva. Para ello, se propone aplicar creativamente los principios de la teoría crítica de ciencia, expresada en la investigación – acción en el contexto del programa curricular de las prácticas pre profesionales de la formación docente de educación secundaria en sus diversas especialidades como: Matemática y Física; Biología y Química; Historia, Ciencias Sociales y Turismo; Comunicación y Literatura; Tecnología Informática y Telecomunicaciones; Lenguas Extranjeras: Inglés – Francés; Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa.

Como conclusión, se sostiene que el planteamiento demuestra una relación de teoría – práctica que responde a la lógica dialéctica, la misma que tiene correspondencia con la formación basada en competencias. Según la cual ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas se interrelacionan y retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. De esta forma, la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación de docentes (Murillo, 2006, p.46).

Además, se cumple con tres procesos básicos: diagnóstico, identificación de necesidades educativas y planteamiento de estrategias de innovación en respuesta dichas necesidades.

Palabras clave: formación docente, prácticas pre profesionales, investigación acción.

⁷ Postdoctorado en Investigación Cualitativa; Doctor en Ciencias de la Educación y Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Segunda Especialización en Formación Magisterial, Proyectos Educativos y Cultura de Paz; Especialización en Planificación y Gestión de Intervenciones de Cooperación Para el Desarrollo y Diplomado del Programa de Gobernabilidad y Gerencia Política. Docente principal de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Miembro de la Comunidad de Educadores por la Cultura Científica. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. E Integrante de la Red Internacional de Ciencia y Tecnología del Perú.

6.5 EL CLIMA ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE POBREZA

Marielsa López⁸ (marielsa.lopez@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

En investigaciones internacionales el clima escolar aparece como uno de los factores que influye de manera importante en el logro académico de los estudiantes en situación de pobreza y en el buen desempeño de sus docentes. Utilizando como referentes teóricos Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Reynolds, 2006; Treviño et al., 2010, el objetivo de la presente ponencia es analizar cuáles son las características del clima escolar de las escuelas fiscales en contextos empobrecidos de la provincia de Carchi.

Carchi rompe con la lógica predictiva de que a menor condición socio-económica menores resultados educativos, pues obtiene resultados escolares por encima del promedio nacional (756 puntos frente a 661 puntos del promedio nacional, INEVAL, 2015). Se trata de una pequeña provincia fronteriza con Colombia con el 47% de su población ocupada en la producción agrícola y con un índice de pobreza por consumo por encima del promedio nacional (INEC-ECV, 2015).

Se realizó un análisis estadístico descriptivo a partir de una encuesta autoadministrada a 207 docentes de 13 escuelas fiscales de la provincia de Carchi seleccionadas aleatoriamente, para conocer su opinión sobre las características del clima escolar de sus instituciones. Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico R v.3.2.5.

Los resultados indican que en las tres dimensiones consideradas -Relaciones Interpersonales, Satisfacción con el trabajo realizado y Ambiente laboral-, las opiniones favorables de los docentes se ubican por encima del 70% y, en algunos casos, sobrepasa el 90%. Solo el salario, la infraestructura de la escuela y los recursos materiales se encuentran con porcentajes favorables menores al 50%.

Palabras clave: clima escolar, pobreza, rendimiento escolar.

⁸ PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad de París, Francia. Desde 2015 docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Ecuador. Directora del Grupo de investigación sobre el sistema educativo ecuatoriano de la UNAE. Especializada en sistemas educativos y en escuelas básicas. Treinta años de experiencia en investigación sobre eficacia escolar, en estudios sobre el desempeño docente y sobre necesidades de formación de docentes en ejercicio. Entre 1986 y 20015 miembro fundador y Coordinadora de Investigaciones en el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas de Venezuela y profesora de post-grado en diferentes universidades venezolanas.

6.6 LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES ¿UNA POSIBILIDAD PARA EL PENSAMIENTO INTERDISCIPLINARIO?

María Elena Erazo Coral⁹ (*merazocoral@gmail.com*)

Patricia Cerón Rengifo¹⁰ (*patriciacl@hotmail.com*)

Universidad de Nariño (Colombia)

Se propone socializar la experiencia de trabajo con núcleos problemáticos de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Metodológicamente nos guiamos en el trabajo de archivo (Archivo General de la Universidad de Nariño y Archivo del Departamento de Ciencias Sociales) y entrevistas a algunos de los actores.

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales –LEBCIS– surge en el año 2000 como consecuencia de un cambio de la Licenciatura en Ciencias Sociales (1970-1999), en el orden de: La construcción de núcleos problemáticos en lugar de materias o asignaturas; Creación de nuevos escenarios académicos con formas y metodologías de trabajo distintas:

1. Escenario individual, donde se fortalece el saber disciplinar
2. Escenario colectivo, en el que se aborda un problema social o pedagógico desde lo interdisciplinario.

La base transversal del plan curricular es la investigación dado que el programa se fundamenta en la Enseñanza Problémica. La construcción de este nuevo escenario académico implicó, en la práctica, cambios que generan resistencias y crisis, pues estas nuevas formas de construir el plan curricular de la LEBCIS significan nuevas maneras en cuanto a: concebir y relacionarse con el conocimiento, generar un proceso de enseñanza-aprendizaje, maneras de administrar un programa al interior de la universidad, procesos metodológicos, formas de relación interpersonal a nivel de profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-estudiante, lugares en los procesos de enseñanza, así el profesor es docente y a su vez estudiante y también investigador; el estudiante es igualmente investigador en formación, descentrándose de esta forma la imagen del estudiante receptor, tabula rasa y en cuanto al docente replantear la imagen del profesor. Pese a los distintos desafíos que implicaron asumir la enseñanza problemática, en el nuevo cambio de denominación a Licenciatura en Ciencias Sociales, desde proceso de reflexión y autoevaluación tanto docentes como estudiantes optaron por continuar trabajando con los núcleos problemáticos.

Palabras clave: enseñanza problemática, núcleos problemáticos, ciencias sociales.

9 Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad de Nariño; Maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México; Doctora en Ciencias de la Educación REDECOLOMBIA. Docente adscrita al Departamento de Ciencias Sociales; decana de la Facultad de Ciencias Humanas y presidenta de la Asamblea Universitaria de la Universidad de Nariño. Coordinadora de la Línea de investigación en Estudios Regionales del grupo de investigación Edu-multiverso.

10 Doctorado en Antropología por la Universidad Salamanca. Docente adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Realiza la actividad docente en la enseñanza problemática de las ciencias sociales en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Es coordinadora de autoevaluación con fines de acreditación del programa e investigadora del grupo de investigación Edumultiverso.

6.7 CIENCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA: PANORAMAS, RETOS Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE FÍSICA

Edwin Alexander Delgado Quintero¹¹ (*ed.95.win@gmail.com*)

Judith Trujillo Téllez¹² (*judithtt@gmail.com*)

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Colombia)

Los principales propósitos de la investigación son: reconocer las prácticas educativas que se dan en las instituciones de educación secundaria en torno al proyecto de inclusión con personas en condición de discapacidad visual, resignificar el sentido de la ciencia, articulando la enseñanza de la física al modelo inclusivo con énfasis en la fenomenología de la interacción entre cuerpos y la caracterización del espacio y, elaborar un análisis cualitativo que sugiera posibles perspectivas de trabajo en torno a este campo fenomenológico, pedagógico y didáctico.

Algunos referentes teóricos utilizados fueron: el problema del conocimiento y su proceso de construcción desde una perspectiva Kantiana, articulada al modelo pedagógico constructivista basado en los trabajos y aportes teóricos de Jean Piaget y, como referente disciplinar el trabajo de William Berkson en torno a la reconstrucción histórica de la física en los siglos XVIII y XIX en la elaboración de las bases epistemológicas de la teoría electromagnética clásica para la comprensión de la fenomenología de la interacción entre cuerpos y la caracterización del espacio. La metodología se basó en el modelo Investigación Acción con énfasis en la construcción de un grupo de trabajo en el cual hubo estudiantes ciegos y videntes, quienes, referidos a un campo de experiencias propuestas, construyeron bases experienciales y teóricas para la comprensión de principios y leyes de la mecánica y electromagnetismo clásicos, como lo son por ejemplo, el principio de continuidad y el principio de la acción a distancia mediado por la ley física de la acción y reacción en la interacción de cuerpos. La formación del grupo de trabajo permitió un mayor acercamiento y participación entre los estudiantes ciegos y videntes, respondiendo de manera parcialmente efectiva a las experiencias construidas; se observan algunas dificultades en la concreción de hipótesis y marcos explicativos que den cuenta de las fenomenologías abordadas.

Palabras clave: ciencia, educación, inclusión.

11 Estudiante adscrito al departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya investigación, titulada El problema de la interacción entre cuerpos y la caracterización del espacio con personas en condición de discapacidad visual, está en el marco de la línea de profundización Enseñanza y aprendizaje de las ciencias: enfoques didácticos del Departamento.

12 Docente del departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro director de la línea de profundización Enseñanza y aprendizaje de las ciencias: enfoques didácticos, y asesora de la investigación realizada por el autor.

6.8 BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, ECUADOR

Rolando Juan Portela Falgueras¹³ (*rolando.portela@unae.edu.ec*)

Luis Enrique Hernández Amaro¹⁴ (*luis.hernandez@unae.edu.ec*)

Ana Mari Pimentel Garriga¹⁵ (*ana.pimentel@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Los nuevos objetivos y requerimientos de la formación y desarrollo de los profesionales en el contexto ecuatoriano actual determinan la necesidad de establecer modificaciones en la organización del proceso educativo de la Carrera de Educación Básica (EB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en tanto que en ella se aprecian algunas dificultades. En correspondencia con las tendencias internacionales y latinoamericanas y desde la Epistemología del Sur, estas modificaciones se proyectan desde un enfoque más integrador y sistemático para orientar el proceso de formación docente en dicha carrera.

Como uno de los resultados de un proyecto de investigación actualmente en marcha, en la ponencia se presentan las bases teóricas en la que se sustenta dicho proceso formativo. A partir de la operacionalización de la variable 'formación del profesional de la EGB en las condiciones de la UNAE', se realizó una sistematización de importantes referentes teóricos acerca de las categorías formación, formación profesional pedagógica, desempeño profesional y desempeño profesional del docente, logrando establecer un marco teórico-conceptual de la formación profesional pedagógica en la Carrera de EB de la UNAE y del desempeño profesional que han de tener sus egresados como docentes de la Educación General Básica (EGB). Los fundamentos teóricos que se analizan se especifican en los aspectos legales, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos y, desde ellos, se arriba a conclusiones importantes sobre el deber ser de la carrera, como punto de partida en la elaboración de una concepción pedagógica de este proceso y para regular su desarrollo en las condiciones actuales de la universidad.

Palabras clave: fundamentación teórica, formación profesional docente, carrera de educación básica.

13 Licenciado en Educación de la Universidad EJV de La Habana y Doctor en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Se desempeñó como presidente de la Comisión de Grados Científicos y coordinador del programa de doctorado del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

14 Licenciado en Educación Especialidad Física y Astronomía. Máster en Psicología Educativa y PhD en Ciencias Pedagógicas. Actualmente se desempeña como docente y Director de la Carrera de Educación en Ciencias Experimentales de la UNAE. Se ha desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Ciencias Exactas en Cuba y como docente en universidades de Cuba y Ecuador.

15 Licenciada en Educación Especialidad Física y Astronomía. Máster en Ciencias de la Educación con mención en Educación Técnica y Profesional. Personal Académico Agregado de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Se ha desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Ciencias Exactas en Cuba y como docente de pregrado y posgrado en universidades de Cuba y Ecuador.

6.9 EDUCAR PARA SUPERAR LA POBREZA Y LA DESIGUALDAD

Mariano Herrera¹⁶ (*mariano.herrera@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El propósito de la ponencia es presentar los resultados de una investigación que se hizo para establecer la situación actual de la relación entre pobreza, desigualdad y educación en Ecuador. Para ello se recurrió a referencias como los de Saber (2012), Aguirre I., Arnaud A-, Bruni-Celli J., Herrera M., López M., Regnault B. (2001), Barber And Mourshed (2007), Bruns y Luque (2014), INEVAL (2016), Portales P. (2015).

Se utilizaron fuentes de datos estadísticos oficiales e internacionales, en particular del INEVAL, del INEC, de la encuesta ENEMDU en Ecuador y de UNESCO. Los principales resultados indican que en Ecuador existe una relación positiva entre educación y superación de la pobreza en términos de años de escolaridad. También se observaron mejoras en las tasas de matrícula en todas las edades. Se constató que existen índices elevados de desigualdad entre estratos sociales en términos tanto cualitativos como cuantitativos.

Se realizó un análisis de la relación entre desempeño docente y resultados de aprendizaje de los alumnos para concluir que, para lograr disminuir al máximo las desigualdades educativas y sociales, es necesario considerar el factor de la formación docente y su desempeño en el aula. Se elaboraron algunas recomendaciones para articular la formación del docente, con su desempeño y con la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Palabras clave: equidad educativa, docencia, calidad pedagógica.

16 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de París. Fue Director del Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación (CINTERPLAN-OEA). (1995-99). Coordinó en Venezuela la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (2002-2005). Fue profesor invitado de Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) de Francia para diseñar, facilitar y evaluar un programa de formación de directores de escuela para países latinoamericanos. (2007-2009). Experto en diseño de políticas públicas educativas y en proyectos de Mejora Escolar en escuelas públicas y privadas.

6.10 ACÚSTICA PARA SORDOS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL PARA EL AULA INCLUSIVA

Franci Yeraldin Antolinez López¹⁷ (*fraanyelo@hotmail.com*)
 Lucy Johanna Martínez Romero¹⁸ (*johannaromero793@gmail.com*)
 Nathaly Guerrero Guevara¹⁹ (*nguerrerog@pedagogica.edu.com*)
 Carmen Fonseca Cuenca²⁰ (*cefonsecac@pedagogica.edu.com*)
 Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

La transformación social y educativa implica desarrollar acciones para favorecer la interacción y el aprendizaje de los sujetos involucrados, implementando nuevas tecnologías y metodologías. En el caso de la enseñanza de las Ciencias Naturales no solo se deben privilegiar los procesos de aprendizaje propios de cada una de las disciplinas, sino también el contexto socio-cultural del estudiante. Pero, ¿qué sucede cuando el estudiante presenta una condición física o sensorial que lo lleva a interactuar con el medio de forma diferente? En esta investigación se diseñó e implementó una estrategia didáctica orientada a población con diversidad funcional auditiva; buscando aproximar conceptualmente esta población al estudio de la acústica. Dado que no se cuenta con abundante literatura en torno a la enseñanza de las ciencias naturales orientada a población con algún tipo de diversidad funcional, cabe resaltar algunos referentes que proponen metodologías para facilitar dichos procesos de aprendizaje; por ejemplo, *La física al alcance de los sordos* (Pamplona H, 2007) de la UPN y *Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual* (Montoya R, 2014), Universidad de Murcia, España. El trabajo se desarrolló bajo la metodología Investigación Acción Pedagógica. Este ejercicio permitió evidenciar una vez más, la condición de inequidad a la que están sometidos los estudiantes sordos, por lo cual sería altamente positivo que durante la formación inicial de docentes se tuviera algún nivel de acercamiento al Lenguaje de Señas Colombiano -lengua natural para esta población-. La estrategia didáctica diseñada e implementada durante esta investigación también mostró las ventajas de llevar al aula material que potencie diferentes canales sensoriales, como la vista, el tacto y el oído, propiciando espacios de equidad.

Palabras clave: aula inclusiva, acústica, diversidad funcional auditiva.

17 Licenciada en Física, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Autora del trabajo de grado Acústica para sordos una aproximación conceptual para el aula inclusiva y co-autora del libro Pensamiento matemático corporación CEDEC.

18 Licenciada en Física, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Autora del trabajo de grado Acústica para sordos una aproximación conceptual para el aula inclusiva finalizado en el año 2016. Actualmente vinculada como docente en el área de Física en la Academia Militar Mariscal Sucre.

19 Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Msc en Docencia de la Química Universidad Pedagógica Nacional y Estudiante Doctorado UDFJC.

20 PhD. en Física Nuclear, Universidad de Salamanca, España. Física y magíster en Ciencias, Universidad Nacional de Colombia. Líneas de investigación en torno a las radiaciones ionizantes-protección radiológica y en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales en aulas inclusivas.

6.11 BUENAS PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Luz Stella Palacio Salgado²¹ (*lucespalacio@hotmail.com*)

Universidad del Pacífico (Colombia)

El profesorado tiene poca capacidad de acción para atender la diversidad en las instituciones educativas. Por ello es necesario diseñar e implementar programas que desde la práctica pedagógica posibiliten un cambio, considerando el concepto de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), que se fundamenta en la percepción y la acción.

El objetivo para esta aportación es presentar el análisis de los cambios identificados en las percepciones sobre atención a la diversidad de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Preescolar. La investigación presenta el diseño de un programa de formación inicial del profesorado en atención a la diversidad sustentado en la teoría sociocultural (Vygotsky en Wertsch, 1999) y la teoría ecológica del desarrollo humano (Brofenbrenner, 1987) a través de una metodología de investigación acción en el aula (Elliot, 1990). Se realiza un estudio cualitativo y un análisis inductivo de la evaluación al inicio y al final del desarrollo del programa través del programa Atlas ti.

En los resultados se destaca la existencia de diferencias cuantitativas y cualitativas. En la evaluación final se reconoce la construcción conceptos más estructurados, y esto abre un camino hacia la formación de conceptos científicos para favorecer el diseño de acciones pertinentes para desarrollar en el aula infantil. En los cambios más significativos los estudiantes pasan de una mirada personal a una social; de la consideración del contexto del aula (microcontexto) a reconocer la influencia del contexto social y las políticas públicas (meso y macrocontexto). De la responsabilidad exclusiva del docente al trabajo en comunidad, entre otros aspectos. El proceso de formación, además de ofrecer avances significativos en los aprendizajes del estudiantado en el ámbito de la percepción y de la acción en atención a la diversidad, plantea unas tensiones que deben considerarse en los diferentes entornos de formación del profesorado para favorecer la práctica pedagógica.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, atención a la diversidad, práctica pedagógica.

21 Licenciada en Literatura, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Aspirante a Doctora en Educación de la Universidad de Sevilla. Ha trabajado durante varios años en la formación inicial del profesorado orientando la práctica en lenguaje de docentes de la Licenciatura en Preescolar y la Especialización en Pedagogía Infantil de la Universidad Santiago de Cali. Docente de Lenguaje en el Departamento de Lenguas, Lingüística y Literatura (DELIN) de la Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia.

6.12 EL FEEDBACK COMO HERRAMIENTA REGULADORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN LAS PRÁCTICAS. ESTUDIO BASADO EN LA EXPLORACIÓN DE ARTÍCULOS EMPÍRICOS

Mariana Stephanie Rodríguez Donoso²² (*mariana.donoso21@yahoo.es*)

Teresa Mauri Majós²³ (*teresamauri@ub.edu*)

Universidad de Barcelona (España)

El propósito de este trabajo es identificar experiencias de *feedback* con estudiantes de maestros en situaciones de evaluación y seguimiento de las prácticas, preferentemente en procesos de reflexión. A modo de aportar algunos criterios de mejora en la práctica del *feedback*, en cuanto a su finalidad formativa, dialógica y comunicativa, y de este modo, conducir a los futuros docentes a la reflexión y relación de la teoría y la práctica en los espacios de formación. El estudio se sustenta principalmente bajo lineamientos teóricos de, Coll, Mauri & Rochera, Clarà & Mauri, Mauri & Rochera, Yang & Carless, Gibbs & Simpson, Molloy & Boud, González & Fuentes, Pérez y Beraza. Se lleva a cabo mediante una exploración de artículos empíricos que han sido publicados en revistas relevantes durante los últimos años (2011-2017). En el cual se presenta un análisis de contenido de nueve investigaciones seleccionadas, que es guiado por seis objetivos de exploración.

Los resultados más relevantes mencionan que, la naturaleza del *feedback* es promover el aprendizaje y orientar la enseñanza del tutor en las prácticas. Respecto al uso y tipo de *feedback* que utiliza el tutor, se identifica una tendencia para darse bajo un discurso de tipo interrogativa, que ayuda a progresar la siguiente tarea de los estudiantes, en un formato oral y escrito, con mayor uso en lo escrito. Así mismo, en situaciones de evaluación en donde se utilizan mayormente las nuevas tecnologías y sobre el contenido de asignaturas y/o prácticas educativas. Por último, se evidenció que el *feedback* contribuye al desarrollo de procesos reflexivos de estudiantes y maestros y, en consecuencia, desarrolla una expresión metacognitiva y autorreguladora en los futuros docentes sobre sus propias prácticas educativas y concepciones teóricas.

Palabras clave: *feedback*, prácticas, formación inicial de maestros.

22 Psicopedagoga y Profesora de Educación Básica con mención en Primer Ciclo. Licenciada en Educación y Máster en Psicología de la Educación. Ha trabajado como Psicopedagoga en Proyectos de Integración Escolar en colegios subvencionados y municipales de Chile. Colaboradora en el ámbito instrumental, en investigaciones Psicoeducativas del grupo GRINTIE de la Universidad de Barcelona.

23 Doctora en Psicología y catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha investigado y ha impulsado y codirigido trabajos sobre el desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y sobre la evaluación de los aprendizajes escolares. Ha participado activamente en el desarrollo de reformas educativas y en proyectos de innovación de la práctica educativa y psicopedagógica en ámbitos de atención a la diversidad, la evaluación de los aprendizajes y de las comunidades de aprendizaje de ámbito territorial.

6.13 LEGISLACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA COMPARACIÓN ENTRE MÉXICO, ARGENTINA Y CHILE

Shaila Barradas Santiago²⁴ (*shailabarradas@gmail.com*)

Universidad Nacional Autónoma de México

A nivel global se ha destacado la importancia que tiene la educación básica. Diversos organismos internacionales han aportado espacios de reflexión así como financiamiento para conocer el estado actual de la educación y mejorar las condiciones de enseñanza en los diferentes países.

En este marco, la formación docente inicial ha tomado un papel fundamental, pues se considera que son los docentes de quienes depende el logro de aprendizajes de los escolares. No obstante, la importancia que se le da a esta profesión en América Latina pareciera que sólo queda en el discurso, pues esta profesión ya no demuestra tener una valorización general con la población. Todavía menos en una época en donde las carreras científico-técnicas son más socorridas.

Otra de las grandes discusiones en torno a este campo de investigación es que las instituciones formadoras de docentes (IFD) parecieran estar atrapadas en una época de antaño, frente a las exigencias actuales. Esto es, en parte, debido a que las leyes y normas nacionales o regionales no sustentan el desarrollo de este tipo de carreras.

Por este motivo, el trabajo que se presenta aquí busca conocer la legislación en torno a la formación docente que se tiene en México, Argentina y Chile. Esto permitirá vislumbrar, desde el ámbito normativo, la importancia que tiene la formación docente en los proyectos nacionales, así como las estrategias que plantean para mejorar en los estándares educativos.

Las diferentes IFD dan muestra del proceso histórico que ha tenido esta profesión y su organización es relevante para conocer los grados de autonomía de las mismas. Sobre todo ahora, que forman parte del sistema de educación superior. De este modo, se busca reflexionar sobre la importancia de contar con una legislación clara, que permita a los docentes actuar conforme a las necesidades planteadas por cada país.

Palabras clave: legislación, instituciones formadoras de docentes, evaluación.

24 Licenciada en Sociología por la Universidad Veracruzana en México. Actualmente cursa la maestría en Estudios Políticos y Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su trabajo de investigación es sobre la identidad de los estudiantes de las escuelas normales rurales en dicho país. Investigadora en el proyecto “Modelos de la tercera función sustantiva y su pertinencia regional” cuyo objetivo es conocer el estado actual de la extensión universitaria en las diferentes instituciones del subsistema de educación superior de México. Este proyecto es realizado por la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Metropolitana.

6.14 CHARACTERIZING STUDENT'S MOTIVATION AND PERCEPTION ABOUT THE TEACHING PROFESSION THROUGH THE TEACHING PRACTICE COURSE: A SITUATIONAL CASE STUDY

Diana Cevallos Benavides²⁵ (*dianaelizabethcevallosb@gmail.com*)

Diego Cajas Quishpe²⁶ (*diego.cajas@unae.edu.ec*)

Hazel Acosta Cadungo²⁷ (*hazel.acosta@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

This study explores student's motivation and perception about the teaching profession through the teaching practice course (Practica Preprofesional). Using a case of EGB 2 of the Universidad Nacional de Educacion (UNAE), the individual and collective experiences of students during the teaching practice were probed and explored to bring to the fore the role of motivation and perception before, during and after their experience.

Using a situational case study at the substantive level of analysis, it was found out that prior admission to the University, most of the students were motivated to become teachers, and they have perceived that the teaching profession is worth embracing both as a career and a vocation. Through coding and the construction of categories from FGD and in-depth interview datasets, two salient themes emerged from data. First, students had found out about the dichotomy of theory and practice. Students were expected to ideally learn good and effective practices at the classroom and school level; however, they had also witnessed ways and methods that, for them, do not facilitate effective learning. Few students had witnessed good teaching practices which led to a change in their perception; however, this changed perception is not of demotivation but of a firmer and passionate type aimed at improving themselves to become better teachers in the future.

Through the lens of the Teaching Practice, students are given the opportunity to self-learn and discover for themselves areas and aspects that have to be continually and progressively improved so that their motivation to improve would be sustained and that their noble perception of the teaching profession will take them until the end of their studies.

Palabras clave: motivation, teaching, profession, practice.

25 Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (2014); integrante de líneas de investigación de Desarrollo profesional de los docentes respecto de la Educación Básica y Buen Vivir así como de la investigación presente en las facultades de educación; doctorando de Educación de la línea de currículo y formación docente de la Universidad de Granada (España).

26 Becario de la SENESCYT en el programa universidades de excelencia, beca que solventó los estudios de PhD en Applied Linguistics en la Universidad de Warwick (Inglaterra). Además, becario del Departamento de Estados Unidos beca para asistir al SUSI program. Maestría en la Enseñanza de Inglés de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; licenciatura en Ciencias de la Educación mención Plurilingüe de la Universidad Central del Ecuador.

27 PhD en Estudios de Desarrollo con especialización en Investigación Educativa. Como educadora, becaria del Departamento de Estado de USA; profesora visitante en el programa ERASMUS en la Escuela de Educación de la Universidad de Aarhus en Dinamarca y capacitadora nacional por 7 años en Filipinas.

6.15 LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. NUEVOS ENFOQUES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

José Ignacio Herrera Rodríguez²⁸ (*jose.herrera@unae.edu.ec*)

Geycell Guevara Fernández²⁹ (*geycell.guevara@unae.edu.ec*)

Juana Bert Valdespino³⁰ (*juana.bert@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La formación de docentes comprometidos con su tiempo, con altos valores humanista, ético, innovador e investigativo y generadores de ambientes para la atención a la diversidad es una demanda del sistema educativo ecuatoriano. El propósito de este trabajo es reflexionar acerca del proceso de formación de los profesionales para la atención a la diversidad, que sean capaces de conducir prácticas educativas inclusivas sustentadas desde el modelo pedagógico de la UNAE. El trabajo cobra sentido desde los estudios tendenciales sobre la formación del profesorado (Liston y Zeichner 1993 y 2010; Marcelo, 1995 y Pérez Gómez, 1992, 2010; Giroux, 2001), con énfasis en los docentes para la educación especial y para las escuelas de apoyo (Ainscow, 2007 y 2015b; Ainscow y Sandil, 2010), (Donnelly y Watkins, 2011; EADSNE, 2011; Engelbrecht, 2013; Forlin, 2010; 2012; Hegarty, 1995; Mitler y Daunt, 1995), así como, las demandas que la sociedad ecuatoriana le plantea a sus instituciones educativas para que sean cada día más inclusivas y más abiertas a la diversidad. Sobre la base de estas premisas, se diseñó y se implementó en la carrera de Licenciatura en Educación Inclusiva donde se acumulan interesantes experiencias en el proceso de formación de los profesionales. La metodología para el estudio involucra el estudio documental, procesos de observación, entrevistas individuales y grupales y análisis de los productos de la actividad. El proceso de diseño e implementación de la carrera nos permite ofrecer como principales hallazgos lo pertinente de la articulación de la teoría y la práctica en un proceso inductivo-deductivo donde los estudiantes pueden vincular coherentemente el componente académico del currículo y con acercamientos a la realidad de las instituciones educativas a través de las prácticas profesionales de manera sistemática que se completa con procesos investigativos eminentemente cualitativos en función del logro de competencias docentes para la inclusión educativa.

Palabras clave: formación docente, educación inclusiva, atención a la diversidad.

28 Doctor en Ciencias Pedagógicas; Master en Ciencias de la Educación; Licenciado en Psicología; Licenciado en Defectología, especialidad Logopedia. Profesor Principal I y Director de la carrera de Educación Especial (UNAE). Ha ejercido la docencia universitaria por más de 30 años en la formación de psicólogos y educadores en varios países de Latinoamérica.

29 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español y Literatura. Profesora de la UNAE. Tiene 25 años de experiencia docente. Ha participado y dirigido varios proyectos de investigación en temas de orientación educativa, tutoría, didáctica, educación inclusiva y redacción académica.

30 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Master en Educación Especial y Licenciada en Educación Especial, especialidad de Logopedia. Posee 28 años como terapista del lenguaje, en Centro de Diagnóstico y Orientación. Como docente universitaria ha diseñado y coordinado programas de maestrías en Educación Especial y en Ciencias de la Educación.

6.16 LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN-UNAE

Liliana de la Caridad Molerio Rosa³¹ (*liliana.molerio@unae.edu.ec*)

Graciela de la Caridad Urias Arboláez³² (*graciela.urias@unae.edu.ec*)

Ricardo Enrique Pino Torrens³³ (*ricardo.pino@unae.edu.ec*)

Odalys Fraga Luque³⁴ (*odalys.fraga@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El presente estudio persigue analizar la formación artística del docente de Educación General Básica de la Universidad Nacional de Educación-UNAE. Para su consecución, resultó precisa la fundamentación teórica de la formación artística del docente de la carrera de Educación Básica desde los referentes pedagógicos y curriculares del Modelo Pedagógico de la UNAE; la caracterización contextual del proceso de formación artística de la asignatura de Educación Cultural y Artística en la Educación General Básica. Como referentes teóricos se consideraron: la literatura científica respecto a la formación artística actual; el marco legal general y el marco legal educativo; el Modelo Pedagógico y la propuesta curricular de la UNAE; el proyecto de carrera de Educación Básica de la UNAE; la malla curricular y el microcurrículo de la

31 Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación; PhD en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (Cuba); Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay (Ecuador); Licenciada en Educación, Mención Educación Plástica, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” (Cuba); Profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela” (Cuba), Universidad de Cuenca y Universidad del Azuay (Ecuador). Miembro activo del Comité de Árbitros Científicos de la Revista de Investigación y Pedagogía del Arte; Dirección de 11 tesis; ha publicado 14 artículos científicos; participación en congresos.

32 Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación; licenciada en Pedagogía Psicología y Máster en Educación Avanzada (Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba); PhD en Ciencias Pedagógicas (Universidad Pedagógica Félix Varela); profesora de la Universidad Pedagógica Félix Varela; profesora e investigadora del Centro de Estudios Comunitarios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas; profesora de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca (Ecuador); ha colaborado en universidades de Brasil y Venezuela, y dirigido proyectos de investigación. Publicaciones en revistas y libros; tutora de más de 10 tesis doctorales y 60 de maestría.

33 Docente investigador; coordinador de Posgrado; director de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Educación. Licenciado en Educación: Historia y Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Pedagógicas; Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Facultad de Educación “Félix Varela” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba). Docente de posgrado en Nicaragua, Venezuela, Brasil y en la Universidad de Cuenca (Ecuador). Fue Director del Centro de Estudios de Educación (CEED) de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Director de tesis de PhD y Maestría; producción científica en artículos indexados y libros. Fue Decano, Vicedecano de investigaciones y posgrado; Director del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas (CECIP); Director del Programa de Formación Doctoral en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógica “Félix Varela”.

34 Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Educación; Directora de Proyecto de Investigación Estudio del Pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la UNAE; PhD. en Ciencias Pedagógicas con vasta experiencia en la educación superior pedagógica. Ha realizado estudios de Maestría en el área de las Ciencias Pedagógicas y de Licenciatura en Educación en las especialidades de Filosofía e Historia y Educación Primaria. Ha dirigido proyectos de investigación, tesis de maestría y doctorado. Ha realizado publicaciones relacionadas con el estudio de la ética martiana en la formación del profesional de la educación, la identidad docente y currículo.

carrera de Educación Básica de la UNAE. La metodología empleada posee un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo.

Se emplearon los siguientes métodos de investigación científica; del nivel teórico: análisis-síntesis, inductivo-deductivo; del nivel empírico: análisis de documentos, observación participante y grupo de discusión. Un punto de debate gira en torno a la denominación del constructo: *Enseñanza y Aprendizaje de la expresión artística*, lo cual lleva a reflexionar si se ajusta al alcance pedagógico que plantea el currículo de la Educación Básica para la asignatura de Educación Cultural y Artística; y para su formación integral como docente. El estudio, permitió revelar las relaciones que se presentan entre los fundamentos del Modelo Pedagógico de la UNAE, su expresión en currículo de la carrera de Educación Básica y la formación artística del docente de la EGB, cuyas competencias configuran a un profesional comprometido con las transformaciones y los retos de la educación ecuatoriana, a través de una propuesta curricular que persigue la integración de contextos, saberes y cultura, desde su expresión en los componentes teóricos, investigativos y prácticos del currículo formativo.

Palabras clave: formación artística, educación básica, Universidad Nacional de Educación.

6.17 ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES PARA POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD - FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Carmen Fonseca Cuenca³⁵ (cefonsecac@pedagogica.edu.co)

Judith Trujillo Téllez³⁶ (jtrujillot@pedagogica.edu.co)

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

En Colombia, la inclusión social y el derecho a la educación están consagrados en la constitución y las leyes; sin embargo, históricamente, amplias franjas de población han sido excluidas del sistema educativo por distintas razones: económicas, socio-culturales o biológicas -caso de población con diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005)-.

Por otra parte, el conflicto armado de los últimos 60 años, agudiza las precarias condiciones de vida de los afectados, generando víctimas de desplazamiento forzado, jóvenes recluidos en centros penitenciarios y, recientemente, excombatientes de grupos guerrilleros concentrados en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación.

Estos y otros colectivos sociales que no tienen garantizados sus derechos civiles, empezando por la educación, constituyen una población en condición de vulnerabilidad y se requiere la reestructuración del sistema, a través de la actualización y adecuación del currículo, planes de estudio y nuevas metodologías, para su verdadera inclusión.

Aquí se presentan algunas investigaciones -finalizadas y en curso- de maestros en formación de la Licenciatura en Física, donde se proponen estrategias didácticas que facilitan la comprensión de temáticas propias de las ciencias naturales. Se describirán los resultados obtenidos y esperados en investigaciones orientadas a población con diversidad funcional, personas en condición de encerramiento y excombatientes guerrilleros, las cuales han sido desarrolladas bajo la metodología Investigación Acción Pedagógica. Los resultados y conclusiones evidencian como una práctica pedagógica incluyente, potencia procesos de aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuyendo significativamente a generar espacios de equidad.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias, población en condición de vulnerabilidad y maestros en formación.

35 PhD en Física Nuclear, Universidad de Salamanca (España); Física y magíster en Ciencias, Universidad Nacional de Colombia. Líneas de investigación en torno a las radiaciones ionizantes - protección radiológica y en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales en aulas inclusivas. Docente de la Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Escuela Colombiana de Ingeniería. Publicaciones nacionales e internacionales en el campo de las radiaciones ionizantes y dirección de trabajos de grado en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales.

36 Maestría en Cuaternario y Prehistoria, Universidad Tras os Montes e Alto Douro (Portugal). Licenciatura en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación en torno a los análisis físico-químicos de materiales arqueológicos y en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales en aulas inclusivas. Docente del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora en la Corporación Gipri, Colombia (Grupo de investigación del patrimonio rupestre indígena).

6.18 APRENDIZAJE Y EVALUACION POR COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Barbara Laid Ojeda Cortes (barbara7980@gmail.com)
Universidad de Nariño (Colombia)

El texto de corte reflexivo, resultado de la investigación en curso, titulada *Estrategias pedagógicas por competencias en las licenciaturas en básica con énfasis en: Ciencias Sociales- LEBCIS, Ciencias Naturales y Educación Ambiental- LEBCINEA y Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño: 2007-2014*; cuya categoría de análisis es aprendizaje y evaluación, sustentada en autores como Jaques Delors, Edgar Morín, Freire P., Bárcena F. y Mèlich J.C, entre otros; mediante un proceso investigativo soportado en el paradigma cualitativo, enfoque critico social y el multimétodo de Gloria Pérez Serrano, develan hallazgos que muestran que en la Licenciatura se aprende y evalúa por competencias

Palabras clave: competencias, aprendizaje, evaluación.

6.19 EMANCIPAR LA UNIVERSIDAD DESDE EL SUR: CONSTRUYENDO AUTONOMÍA EN VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD

Giselle Tur Porres³⁷ (*gisselle.tur@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

¿Empoderar o emancipar? una primera cuestión que nos interpela al pensar la universidad; ¿empoderar/emancipar a quiénes y para qué? El presente trabajo persigue como objetivo profundizar algunos conceptos que parecen asimilarse en algunos ‘discursos’ políticos y educativos, por ejemplo, ‘empoderamiento’ y ‘emancipación’; aun cuando estos responden a paradigmas diferentes que merece la pena investigar. Investigar y dar sentido a dos conceptos diversos, y evitar el riesgo de ‘anular’ o ‘vaciar’ de contenido posicionamientos críticos y procesos político-educativos respecto a las relaciones de poder que imponen una lógica neo-liberal e individualista desde el ‘empoderamiento’ (o *empowerment*), y otras formas de pensar/hacer universidad, desde un posicionamiento ‘liberador’ o ‘emancipador’. En el presente artículo, de elaboración teórica, re-posicionamos una universidad emancipada/emancipadora, que construye autonomía en vinculación con la comunidad. Entendiendo esta última desde una construcción colectiva y pública, que construye universidad desde una práctica cooperativa.

El abordaje teórico lo realizamos tomando como punto de partida los trabajos sobre emancipación desarrollados por Paulo Freire y Jacques Rancière, en su perspectiva educativa, ambos autores a pesar de sus diferencias teóricas se posicionan desde una lectura crítica de los procesos educativos y políticos en relación a prácticas pedagógicas emancipadoras. En suma, el presente ensayo de reflexión nos conduce a pensar ¿qué universidad queremos construir en/desde el sur? A 100 años de la reforma universitaria que cambió las formas de construir universidad, pero que nos sigue interpelando sobre nuevas formas de hacer/pensar la universidad en colectivo.

Palabras clave: universidad, emancipación, comunidad.

³⁷ Doctora en Ciencias de la Educación en el Laboratorio para la Educación y la Sociedad (KU Leuven, Bélgica). Es magíster en Ciencias de la Educación, graduada con honores, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (KU Leuven, Bélgica). Egresada de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay), Licenciada en Psicología con posgrado en Introducción a la Terapia Gestáltica Infantil. Además, la docente completó el Certificado Asociado de Desarrollo Infantil en TEC Miami (EE.UU). Maestra de Inglés Preescolar en el ‘Kinder Institute’ (Uruguay). Actualmente es docente-investigadora de la UNAE, donde se desempeña como directora de la carrera de Educación Inicial. Representa a la UNAE en el ejercicio de la presidencia de la Red de Investigación en Primera Infancia. Coordina la ‘Plataforma para el Desarrollo Académico Sustentable’ en Ecuador, financiado por VLIR-UOS (comunidad flamenca, Bélgica) coordinado por la Universidad de Lovaina y UNAE.

6.20 UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE TRANSVERSALIZACIÓN CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES A TRAVÉS DE PROCESOS DE AUTOFORMACIÓN EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA UNAE

María del Pilar Rodríguez Gómez³⁸ (*pilar.rodriguez@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La formación de docentes y profesionales de la educación, críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social, se constituye en responsabilidad y reto fundamental para la educación superior. La Universidad Nacional de Educación – UNAE- comprometida con el Buen Vivir y con las demandas del nuevo modelo de sociedad, propende por la formación de docentes desde el enfoque de derechos, interculturalidad, diversidad e igualdad como transversales en las apuestas formativas de las carreras que ofrece, desde las orientaciones para la construcción de la igualdad en la Educación Superior (UNESCO, SENESCYT) y desde los fundamentos conceptuales y curriculares de su modelo pedagógico. Se asume la transversalización curricular como posibilitadora de nuevos espacios más allá de límites disciplinares, orientados a valores y actitudes, esencia de la formación tanto individual como social que implica nuevas metodologías y formas de organización de contenidos en el marco de procesos de autoformación, caracterizados por la toma de conciencia, comprensión y transformación del sujeto, los otros y el mundo, la reflexión sobre la acción y las interacciones con otros y sobre su experiencia. La autoformación promueve la autonomía individual que conduce a su construcción como sujeto de una colectividad enraizada en la sociedad.

La ponencia se orienta a la socialización de una experiencia de construcción de transversalización curricular en la Licenciatura de Educación Especial a través de procesos de autoformación, desde espacios académicos que se concretan en diversos escenarios del contexto universitario dirigidos al desarrollo de competencias básicas del perfil profesional relacionadas con el desarrollo de la autonomía y la capacidad de vivir y convivir en la diversidad. Los resultados se evidencian en la incorporación de nuevas estrategias pedagógico-curriculares transversales, diseñadas, implementadas y evaluadas por la comunidad estudiantil en el marco de procesos de autoformación.

Palabras clave: transversalización curricular, formación inicial, autoformación.

38 Formación académica de pregrado en Educación Especial y en Fonoaudiología; postgrados en Docencia Universitaria, Desarrollo Intelectual y Educación, Desarrollo comunicativo y sus desórdenes, Entornos virtuales de aprendizaje; y Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Formación permanente en el campo educativo en pedagogía, currículo, didáctica, aprendizaje y evaluación. Investigadora en educación inclusiva, diseño, desarrollo y evaluación curricular; y directora de grupos de investigación en currículo y educación. Experiencia en diseño y evaluación de programas y en procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad; docencia en educación superior en pregrado y postgrado y asesora y formadora en instituciones de educación superior.

6.21 FORMACIÓN DOCENTE, EN EL ECUADOR, EN Y DESDE EL BUEN VIVIR: UNA APUESTA POR LA AUTONOMÍA

María Nelsy Rodríguez³⁹ (*maria.rodriguez@unae.edu.ec*)

María Eugenia Salinas⁴⁰ (*maria.salinas@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

El texto busca generar una reflexión sobre los procesos de formación docente que se vienen desarrollando en el Ecuador, analizando sus fundamentados epistemológicos basados en el Buen Vivir y sus prácticas formativas como dispositivos pedagógicos conducentes o no a procesos de autonomía.

Se concibe el campo de la formación docente como un espacio que da lugar a diversos modelos de formación, privilegiando el modelo crítico como fundamento de un espíritu reflexivo, autorreflexivo, base del desarrollo de la autonomía; en diálogo con la investigación -acción como camino metodológico hacia la reflexión sobre la propia práctica (Car & Kemmis 1998; Elliot, 2000, 2005).

Un modelo de formación crítico fundamentando en la epistemología del Buen Vivir o *Sumak Kawsay* (Álvarez, 2010) interpela por las relaciones sujeto, contexto, comunidad, naturaleza, ecología y diálogo de saberes (Huanacuni, 2010; Giraldo, 2014; Eschenhagen, 2013; Rodríguez, 2016). De igual modo, busca indagar el sentido de la construcción de saber en y desde el sur (De Sousa, 2011) afianzando la apuesta del proceso formativo en perspectiva socio crítica (Giroux, 1990; Car & Kemmis, 1998; Elliot 2000, 2005) desde una praxis educativa en clave intercultural que transite del diálogo, la ecología de saberes hacia el diálogo inter-científico (De Sousa, 2011; Delgado, y Rist, 2016; Dietz, 2012) con la finalidad de potenciar el desarrollo de la autonomía como principio eje de una pedagogía crítica que propende por una formación emancipatoria, base de un proyecto educativo ético político latinoamericano (Freire, 1999).

Las conclusiones derivadas de esta reflexión, nos sitúa en la discusión sobre la necesidad de formación de un docente investigador que privilegie la indagación, problematización de la realidad educativa, a partir de procesos de investigación acción que movilizan la creación de saber desde la propia praxis educativa, con miras a generar procesos de transformación en y desde la comunidad.

Palabras clave: formación docente, Buen Vivir, autonomía.

39 Doctora en Educación Universidad de Leipzig (2009); maestría en Educación Pontificia Universidad Javeriana Cali (1997); Licenciada en Literatura e Idioma Universidad Santiago de Cali (1991).

40 Doctora en Educación Universidad de Salamanca (2014); maestría en Educación Pontificia Universidad Javeriana Cali (1996); Licenciada en Literatura e Idioma Universidad Santiago de Cali (1990). Campo de estudio la formación docente y el currículo en perspectiva crítica, y, las TIC como mediación pedagógica.

6.22 LA EDUCACIÓN FAMILIAR PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Juana Bert Valdespino⁴¹ (*juana.bert@unae.edu.ec*)

José Ignacio Herrera Rodríguez⁴² (*jose.herrera@unae.edu.ec*)

Geycell Guevara Fernández⁴³ (*geycell.guevara@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Actualmente la educación ecuatoriana transita por importantes cambios, que implican los procesos de inclusión socioeducativa, coherente con los principios de igualdad y justicia social que se refrendan. El trabajo surge con el propósito de proponer una guía para docentes que oriente el vínculo colaborativo entre la escuela y los padres, a partir de la educación familiar. Se emplearon métodos teóricos como el estudio documental, el análisis de contenido y el análisis y síntesis que permitieron la fundamentación de los procesos inclusivos desde la educación familiar (Castro, 1990, 2015; Echeita, 2016; Blanco, 2004; Bert, 2010) la formación continua del profesorado (Marcelo, 1995; Pérez Gómez, 2010; Ainscow, 2015; Herrera, 2017) y los aportes de las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2012; Coll, 2014) que permitieron sustentar las relaciones entre estas perspectivas para lograr un proceso educativo inclusivo sostenible. Los métodos empíricos la observación y entrevista en el marco de la formación continua ofrecida a docentes de diferentes instituciones educativas y la reflexión colectiva dada en talleres participativos que se desarrollaron, permitieron una aproximación al diagnóstico sobre: concepciones de los docentes acerca del rol de la familia; la educación familiar y el vínculo entre la escuela y la familia. Tales resultados implicaron el diseño de una guía que oriente la metodología para construir Comunidades de Aprendizaje inclusivas, desde las necesidades sentidas de docentes, estudiantes, familia y actores de la comunidad, considerando las condiciones socioeducativas de Cañar y Azuay. Estos procesos tendrán la participación de docentes y estudiantes de la carrera de Educación Especial de la UNAE, cumplimentando actividades académicas, el vínculo con la comunidad y la investigación mediante las prácticas preprofesionales, desarrollando competencias profesionales y humanas en la medida que contribuyen con la transformación de la cultura, la política y las prácticas en las comunidades, para conseguir la verdadera inclusión educativa.

Palabras clave: educación familiar, educación inclusiva, formación docente.

41 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Master en Educación Especial y Licenciada en la especialidad de Logopedia. Posee 28 años como logopeda; docente universitaria en pregrado y postgrado en programas de maestrías en Educación Especial. Tutora de más de 12 tesis de maestría.

42 Doctor en Ciencias Pedagógicas; Master en Ciencias de la Educación; Licenciado en Psicología; Licenciado en Defectología, especialidad Logopedia. Profesor Principal I y Director de la carrera de Educación Especial (UNAE). Ha ejercido la docencia universitaria por más de 30 años en la formación de psicólogos y educadores en varios países de Latinoamérica; posee amplia experiencia en la educación de posgrado. Ha dirigido más de 70 tesis; tiene más de 100 publicaciones; conferencista y ponente en congresos internacionales.

43 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español y Literatura. Profesora de la UNAE. Tiene 25 años de experiencia docente. Ha participado y dirigido varios proyectos de investigación en temas de orientación educativa, tutoría, didáctica, educación inclusiva y redacción académica.

6.23 METODOLOGÍA DIDÁCTICA UTILIZADA POR DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE IES SALVADOREÑAS

Aydee Rivera de Parada⁴⁴ (aydee.rivera@gmail.com)

Fabio Bautista Pérez⁴⁵

Fabio Alexander García⁴⁶

Wendy Canizales⁴⁷

Carlos Perdomo⁴⁸

Universidad Evangélica de El Salvador (El Salvador)

El estudio tiene por objetivo determinar el uso de métodos y técnicas sugeridos en planes de estudio y cómo son aplicados por los profesores universitarios en la Formación Inicial Docente (FID) para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas. El concepto de metodología didáctica hace referencia a un conjunto de métodos, técnicas, recursos y estilos de enseñanza que facilitan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de una investigación descriptiva transversal en la que el instrumento principal, compuesto por 24 ítems, fue auto administrado por 218 docentes de FID, lo que constituye una muestra por conveniencia.

Los principales hallazgos sugieren que tanto en los programas de estudio como en su aplicación por parte de los docentes no existe una propuesta metodológica que de manera explícita promueva el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas como tal, pero sí es posible identificar en los contenidos y en las sugerencias metodológicas algunas intencionalidades implícitas. La principal recomendación es promover el grado académico de maestría y el de doctorado de posgrado, así como la actualización docente. Respecto a los programas de estudio, es recomendable disminuir contenidos e incorporar un enfoque global integrador más apegado a la realidad.

Palabras clave: metodología didáctica, formación inicial docente, educación superior, El Salvador.

⁴⁴ Doctora en Ciencias Sociales LUZ Venezuela. Directora de Investigación de la Universidad Evangélica de El Salvador UEES.

⁴⁵ Estudiante de doctorado en Educación UNINI, Master en Docencia Universitaria UEES. Docente universitario.

⁴⁶ Licenciando en Ciencias Jurídicas, Coordinador de Investigación de la Universidad Nueva San Salvador.

⁴⁷ Licenciada en Comunicaciones, investigadora de la Universidad Católica de El Salvador.

⁴⁸ Estudiante de Doctorado en Proyectos, Docente investigador Universidad Europea del Atlántico.

6.24 LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN LA UNAE: UN ELEMENTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, DESDE LA ESCUELA Y PARA LA ESCUELA

Gladys Portilla Faicán⁴⁹ (*gladys.portilla@unae.edu.ec*)

Hugo Abril⁵⁰ (*hugo.abril@unae.edu.ec*)

Javier Padilla⁵¹ (*edison.padilla@unae.edu.ec*)

Lucía Torres⁵² (*lucia.torres@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Esta ponencia se centra en presentar un resultado del trabajo del equipo de Gestión de la Práctica Preprofesional (PP) de la UNAE. El propósito de este trabajo fue configurar una concepción de la PP, un conjunto de roles asociados a dicha concepción y un sistema de implementación, seguimiento y evaluación de la PP de los futuros docentes, desde el contexto particular de una universidad que busca una formación docente de excelencia. Entre los referentes teóricos principales están los principios pedagógicos y normativos del modelo pedagógico de la UNAE y reflexiones y estudios vinculados a la formación de docentes. Entre las principales fuentes que fundamentan el trabajo están: *el Modelo Pedagógico de la UNAE* (Comisión Gestora de la UNAE, 2017); *Estatuto de la UNAE* (Comisión Gestora de la UNAE, 2016); *Un acercamiento a una propuesta de identidad* (Álvarez, 2016); *Una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad* (Pérez, 2016); *¿En qué puede devenir la educación a partir del paradigma del Buen Vivir?* (Álvarez, 2016); *Paradojas y contradicciones en la formación de maestros a partir del Buen Vivir* (Álvarez, 2016); *Reglamento de Régimen Académico* (Consejo de Educación Superior, 2016); *Las Prácticas Pre-Profesionales, un nuevo enfoque* (Coordinación-Prácticas, 2015). También se han considerado tendencias destacadas en la formación inicial de docentes, tales como: *1+1 = pareja educativa* (Civarolo, y Pérez, 2013); *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes* (Pérez, 2010); *Modelos Innovadores en la Formación inicial docente* (OREALC/UNESCO, 2006). La metodología que se empleó es la investigación-acción participativa y el análisis documental, recurriendo a técnicas como la entrevista y la observación de campo. Entre los principales resultados está un documento denominado *Modelo de Práctica Preprofesional en la UNAE* elaborado por un equipo de gestión de la PP, orientado por el trabajo colaborativo, como principio de una cultura académica innovadora.

Palabras clave: trabajo en equipo, formación docente en la práctica, modelo de práctica preprofesional.

49 Licenciatura en Ciencias de la Educación; Maestría en Estudios Latinoamericanos y Doctorado en Ciencias de la Educación. Experiencia docente en los niveles de educación media y superior, en las áreas de Ciencias sociales, Didáctica de las Ciencias sociales, Formación docente, Filosofía, Innovación educativa y Tecnología educativa emergente.

50 Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Universidad Técnica Particular de Loja; Ingeniero de Sistemas por la Universidad Católica de Cuenca; Analista de Sistemas por esta misma Institución.

51 Ingeniero eléctrico; Maestría en Docencia y Currículo para la educación Superior; Maestría en Docencia de las Matemáticas. Experiencia docente en los niveles de Educación Básica, Media y Superior en las áreas de Matemática, Física, Catedra Integradora, Aproximación diagnóstica y Formación.

52 Doctorado en Ecología y Cambio Climático. Interesada en Educación Ambiental con fundamento, aprendizaje activo en Ciencias Experimentales y divulgación científica.

6.25 POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL EN AMÉRICA LATINA

Deicy Correa Mosquera⁵³ (deicy.correa00@usc.edu.co)

Universidad de Santiago de Cali (Colombia)

Esta ponencia tiene por objeto comparar y analizar, por una parte, los conceptos de diseño curricular que circulan en el continente y, por la otra, describir y analizar los diseños curriculares que regulan la formación de los docentes de primera infancia en algunos países de América Latina.

El texto se inscribe en el marco de estudio de los discursos relacionados con las políticas educativas sobre la infancia, producidas en los ámbitos internacional -a través de las agencias internacionales-, y nacional -a través de las diversas agencias de los estados-. En la ponencia también se analiza cómo los discursos globales y del estado pueden considerarse una influencia determinante en las instituciones de educación superior que debilitan la autonomía universitaria, y ponen en peligro el sentido histórico de universidad, considerada por muchos investigadores como la conciencia crítica de la sociedad.

Los estados nacionales, a través de regulaciones normativas -leyes, decretos, evaluación, acreditación- lentamente han ido menoscabando la autonomía universitaria, lo cual tiene un significado importante en el deterioro del quehacer de las instituciones. Esto se observa claramente en los procesos de diseño curricular, en nuestro caso, de la educación preescolar.

La ponencia metodológicamente parte de una conceptualización sobre la infancia, presente en los discursos académicos y oficiales; elabora aspectos descriptivos sobre los diseños curriculares que hacen parte de las políticas educativas en América del Sur, realiza una breve comparación de algunos de los currículos de programas de educación infantil, y sus equivalentes, pertenecientes a algunos países y, finalmente, muestra las divergencias existentes en materia de diseño curricular.

Los resultados y conclusiones demuestran que no hay convergencia curricular en los programas y que estos tienen diferentes formas organizativas que corresponden ya sea a las políticas gubernamentales de los respectivos países, ya sea a la política curricular de la institución oferente de cada programa.

Palabras clave: currículo, educación preescolar, formación universitaria.

53 Técnica en Educación Preescolar con énfasis en recreación. Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Santiago de Cali; Maestría en Educación Superior en la misma universidad. Tesis enfocada al estudio comparativo del diseño curricular de los programas de formación de docentes en preescolar en cuatro países de América Latina.

6.26 EDUCACIÓN ESTÉTICO - PEDAGÓGICA PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

Sabina Marlène Gordillo Mera⁵⁴ (*gsabinamarlene@gmail.com*)

Universidad Nacional de Loja (Ecuador)

José Manuel Ubals Alvarez⁵⁵ (*ubalsalvarez@gmail.com*)

Universidad de La Habana (Cuba)

Idalmis López Sánchez⁵⁶ (*idalmis1963@gmail.com*)

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (Cuba)/ Universidad Nacional de Loja (Ecuador)

En los actuales momentos, se exige un adecuado nivel de preparación académica de los profesionales de la educación; siendo este un sector sensible que debe garantizar la calidad y calidez en la gestión de sus procesos sustantivos, que expresen sus diferentes manifestaciones, que se tenga en cuenta la inclusión del tratamiento a fenómenos y procesos francamente educacionales, especialmente los de naturaleza estética, que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; permita la expresión de ideas, emociones, sentimientos y adentrarse a dialogar con la propia identidad cultural de un pueblo, región, o un contexto determinado. Es por ello que consideramos que, por ejemplo; la Educación Básica se constituye en uno de los principales espacios de transformación social, puesto que su concreción genera impactos significativos para formar niños y adolescentes, promover su desarrollo integral competente con valores éticos y estéticos. Por ello en nuestra investigación se propone una concepción estético- pedagógica de la formación de grado del profesional en EGB en la Universidad Nacional de Loja - Ecuador. La realización de las indagaciones teóricas y empíricas durante el proceso investigativo ha permitido determinar el estado actual de la formación de grado en educación estética-pedagógica del profesional en Educación Básica. Se han empleado métodos y técnicas de investigación entre los que se destacan el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el sistémico-estructural-funcional, la entrevista, la encuesta, el análisis de contenido, la triangulación, el criterio de expertos y la estadística descriptiva.

Palabras clave: educación, estética, formación.

54 Trabajó en Subniveles de educación básica y Bachillerato durante 10 años y en el Nivel superior durante 4 años en la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Loja, experiencias en la elaboración de Códigos de Convivencia, Reglamento Interno, elaboración de Proyectos escolares, en el Nivel Superior en la elaboración del Rediseño de la Carrera de educación Básica en la UNL, los títulos obtenidos son: Profesora en Educación Primaria, Licenciada en Educación Básica, magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo y actualmente curso el Doctorado PhD en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de La Habana (CEPES).

55 Licenciado en Filosofía, Especialista en Estética, Doctor de Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular en la Facultad de Filosofía, Historia y Sociología de la Universidad de La Habana, miembro de la planta del doctorado de Pensamiento Filosófico de la Universidad de La Habana, donde representa la línea de Filosofía de la Educación y del doctorado del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Autor del libro "La cultura estética en los profesionales de las ciencias pedagógicas: una hojeada desde la formación inicial"

56 Licenciado en Biología, Licenciado en Pedagogía-Psicología, Máster en Sexualidad, Doctor de Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular, Investigador Titular en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana (ICCP) coordinadora del doctorado en Ciencias Pedagógicas de la referida institución investigativa coautora del libro "La cultura estética en los profesionales de las ciencias pedagógicas: una hojeada desde la formación inicial"

6.27 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LOS LICENCIADOS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Nedis Elina Ceballos Botina⁵⁷ (nediselina@gmail.com)

Universidad de Nariño (Colombia)

Heiver Sandro Ortiz Herrera⁵⁸ (orcebot0186@gmail.com)

Colegio INSUCA (Colombia)

Julieta Hidalgo Torres⁵⁹ (julietahtorres@gmail.com)

Universidad de Nariño (Colombia)

Este documento describe los hallazgos a manera de reflexión de las categorías denominadas estrategias pedagógicas por competencias y empleo de estrategias pedagógicas por competencias, en el programa de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, como parte de la investigación titulada *Estrategias pedagógicas por competencias en las licenciaturas en básica con énfasis en: Ciencias Sociales- LEBCIS, Ciencias Naturales y Educación Ambiental- LEBCINEA y Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño: 2007-2014*, estudio que en su conjunto, da a conocer las realidades educativas de los licenciados en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Diseño Gráfico, para identificar los conceptos, ideas, fundamentos teóricos, autores y otros, que tienen en cuenta los profesores de los tres programas objeto de estudio, para aplicar estrategias pedagógicas por competencias. El análisis se desarrolla a través de categorías previas y emergentes, la relación entre ellas, la búsqueda de tendencias, la argumentación descriptiva y la construcción y discusión teórica de las categorías: currículo, estrategias didácticas, procesos de enseñanza aprendizaje que promueven, una relación interactiva como dispositivo para el fortalecimiento de las competencias, con el soporte teórico, Flórez (1994, p. 109), Pérez, (2010), Torres, (2002). Sacristán (1999), Zambrano A. (2001). Torres, (2002). Tobón S, Pérez Serrano (2003), y otros a nivel mundial, latinoamericano. La metodología se suscribe en el paradigma cualitativo de Jean Pierre Deslauriers (2004), enfoque crítico social, el multimétodo de Gloria Pérez Serrano (2003) y las técnicas de recolección de información como

57 Formación en Universidad de Nariño: Doctoranda en Ciencias de la Educación. Mg. En Educación y Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Docente de la Universidad de Nariño, Integrante del Grupo De Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía – GIDEP CATEGORÍA “A” COLCIENCIAS, par evaluador ante Comité Nacional para la Acreditación de la Educación Superior,- CNA, docente Formadora Facultad de Educación Universidad de Nariño. Coordinadora del Semillero de Investigación en Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

58 Formación en Universidad Católica de Manizales, Licenciado en Matemáticas y Física, Estudiante de sexto semestre en Administración Pública de Administración Pública en la Escuela Superior de Administración Pública, docente Formador Facultad de Educación Universidad de Nariño. Integrante del Grupo De Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía – GIDEP CATEGORÍA “A” COLCIENCIAS.

59 Formación en Universidad de Manizales. Mg. En Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente hora catedra de la Universidad de Nariño. Docente hora catedra Institución Universitaria CESMAG. Consultor de proyectos ambientales, educativos y comunitarios Fundación PRODECOL.

entrevista y encuesta semi estructurada. A la luz de esta investigación, se ha logrado visualizar la existencia de referentes teóricos que asume el programa con un proceso educativo capaz de formar profesionales en el campo de la educación en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, del sistema educativo colombiano, considerando de suma importancia acoger las tendencias de formación, el conocimiento profesional propio y las demandas sociales vigentes.

Palabras clave: currículo, didáctica, pedagogía.

PÓSTERS

P 1. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL REFLEXIVO EN EL CAMPO DE LAS ARTES MUSICALES

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Santiago Vanegas¹ (*dr.oscarsingovanegas@hotmail.com*)

Pablo Velasco

Jackeline Gutiérrez

Universidad Católica de Cuenca. Conservatorio Superior “José María Rodríguez” (Ecuador)

El presente trabajo trata sobre la experiencia adquirida al coordinar una comunidad de aprendizaje que funciona dentro del Conservatorio Superior “José María Rodríguez” de la ciudad de Cuenca- Ecuador, que nació con cerca de 10 miembros con el principal objetivo de generar un espacio dirigido a estudiantes y docentes, donde en calidad de “pares” se presenten las sus obras musicales en preparación (en ensambles o solo), para inmediatamente luego proceder a un “dialogo horizontal” para el intercambio de ideas entre los participantes de la comunidad sobre temas técnico- artísticos derivados de la ejecución en vivo, propendiendo así a la metacognición y a la formación de un “profesional reflexivo”.

Como referentes teóricos de la propuesta tenemos varios que versan sobre la construcción social del aprendizaje [Vygotsky (1996) y Freire (1972)]; y, sobre la formación del profesional reflexivo y la “reflexión en acción” [Sennet (2012), Schön (2015) y Schulman (2012)]. La metodología empleada es el aprendizaje dialógico, propuesto por Paolo Freire. Los resultados del proyecto resaltan los de tipo metacognitivo, además de otros inclusivos, detección de ‘problemas de aprendizaje y de respeto a la diversidad.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, inclusión, música.

1 Magíster en Pedagogía e Investigación Musical. Universidad de Cuenca. Licenciado en ejecución instrumental: Piano. Universidad de Cuenca. Doctor en Medicina y Cirugía. Universidad de Cuenca. Docente a tiempo completo en la Unidad Académica de Educación de la UCACUE. Colaborador en el Centro de Investigación de Educación, Arte y Humanidades. UCACUE.

P 2. EXPERIENCIA: "ACCESIBILIDAD Y PERFIL DE LOS ESTUDIANTES LA CARRERA DE MEDICINA"

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Claudio Berardi² (*berardiclaudio28@gmail.com*)

Diego Fernández³ (*diego.a.fernandez@gmail.com*)

Fabiana Lartigue⁴ (*flartigue@unlam.edu.ar*)

Manuel Guillermo León⁵. (*mgleon237@gmail.com*)

Hugo Milione⁶ (*hmilione@intramed.net.ar*)

Gabriela Lourtau⁷ (*gabylourtau@gmail.com*)

Sandra Romero Domínguez⁸ (*sandravanessa2604@hotmail.com*)

Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

2 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Especialista en Medicina Interna Recertificado y Especialista en Clínica Médica. Doctor en Ciencias de la Salud. Docente Asociado de la Carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Docente de Fisiología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

3 Licenciado en Administración de Empresas Universidad Nacional de Lujan. Jefe de trabajos prácticos de la UNLaM. Se desempeñó en la Dirección de Medicina del trabajo Subsecretaría de Recursos Humanos de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) y Gerente de Administración del Centro Cultural General San Martín del Ministerio de Cultura del GCBA. Consultor de la Organización de Estados Interamericanos en el Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos del Gobierno de la Nación.

4 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Docente del Departamento de Toco ginecología de la UBA. Médica de planta del Hospital Interzonal Diego Paroissien de La Matanza Pcia. de Buenos Aires. Autora de múltiples trabajos de Investigación y Publicaciones. Secretaria Académica y actual Vicedecana del Departamento de Ciencias de la Salud de la UNLaM.

5 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Especialista en Clínica Quirúrgica. Docente Adscripto de Cirugía de la UBA Profesor de Patología en UBA y Profesor Adjunto de la UNLaM. Ex presidente de la comisión de Salud del Concejo Deliberante del Municipio de Vicente López (Provincia de Buenos Aires). Perfil profesional con sólida experiencia en gestión de servicios de salud y políticas públicas sanitarias.

6 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Especialista en Medicina Interna. Especialista en Salud Ocupacional. Especialista en Ergonomía. Docente de Medicina Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de Medicina Universidad Nacional de la Matanza. Tutor de ABP Universidad Nacional de la Matanza. Instructor de Simulación Clínica, Universidad Finis Terrae.

7 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Profesora Universitaria. Especialista en Clínica Quirúrgica, en Economía y Gestión de la Salud y Especialista Recertificada en Salud Pública Profesora Asociada, Investigadora y Coordinadora de la Carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Perfil profesional con sólida experiencia en gestión en hospitales públicos y participante en numerosos proyectos de desarrollos aplicados en gestión sanitaria: evaluación de programas, capacitaciones en servicios, evaluación de recursos humanos, planificación estratégica, planificación de programas y políticas públicas.

8 Médica graduada de la Universidad Nacional del Nordeste Corrientes (UNNE) Especialista en Pediatría y Neonatología. Docente Adscripta a la UBA Catedra de Pediatría. Médica de planta Neonatología Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez. Jefe de Sala en Hospital Eurnekian de Ezeiza (2011-2012) Becaria Medicina Interna en Hospital Garrahan (2007-2015) Instructora de Residentes de Pediatría y Neonatología. Instructora de RCP Neonatal y Pediátrico. Profesora Asociada en Nacimiento Crecimiento y Desarrollo y Referente de la Materia de Ingreso a la Carrera de Medicina: Educación Médica.

Propósito. Analizar las características sociodemográficas de los ingresantes a la carrera de Medicina de la UNLaM. Verificar la relación existente entre lugar de procedencia y nivel educativo de sus padres con su permanencia en la carrera. Los problemas en la distribución del RHS son una variable persistente y visible en la mayor parte del mundo. El conocimiento del nuevo “sujeto – estudiante” de las carreras de salud en general y de medicina en particular, permitiría introducir los cambios necesarios para comenzar a trabajar en la inequidad de la distribución del recurso humano en salud. La Matanza es un municipio de la Provincia de Buenos Aires con una población de aproximadamente 1.800.000 habitantes, superando a varias provincias de la República Argentina. Tiene 323 Km² y se extiende desde su límite con la Ciudad Capital de la República Argentina, ubicándose en el conurbano bonaerense.

Metodología. Realizamos un trabajo descriptivo a través de encuestas anuales, autoadministradas *online* con determinadas variables demográficas de interés en el conocimiento de los estudiantes que ingresan a la carrera de medicina de la UNLaM y una comparación de estos ingresantes con el perfil de graduado. Un estudio retrospectivo de análisis de la matrícula actual que se encuentra cursando estudios de medicina en la Universidad Nacional de La Matanza. Un dato relevante es el ingreso a la Universidad de estudiantes que representan primera generación de universitarios en sus familias. Así, se ha mantenido en un valor cercano al 50% el número de estudiantes cuyos padres no tienen estudios universitarios. Los que finalizaron o están por finalizar la carrera tienen padres con título universitario en una proporción mayor.

Conclusiones. La feminización de la carrera, la distancia geográfica desde sus domicilios hasta la Universidad, la presencia de padres con título universitario, el origen estatal o privado de los colegios de educación media de donde provienen, ayudan a entender el contexto del RHS que la Universidad tiene en su interior y que marcará el equilibrio o no del establecimiento de graduados en zonas de mayor vulnerabilidad junto con la apreciación de nuevas estrategias.

P 3. MATERIALIZANDO LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES. DISEÑO DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN BASADO EN EL APRENDIZAJE ACTIVO Y EN NUEVAS FORMAS DE INTERACTUAR CON EL CONOCIMIENTO

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Lucía Torres- Muros⁹

José Manuel Sánchez Robles¹⁰

Luis Enrique Hernández Amaro¹¹

Ricardo Restrepo¹²

Marco Vinicio¹³

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

La eficacia del método de enseñanza tradicional basado en clases magistrales ha sido seriamente cuestionada desde hace décadas (Benware y Deci, 1984), no obstante, ha sido y es el método predominante desde que se consolidaron las universidades en Europa hace ya más de 900 años (Brockliss, 1996). Estudios evidencian que métodos donde los estudiantes son partícipes activos de su propio aprendizaje, repercuten en un mayor rendimiento académico en comparación con metodologías tradicionales (Tynjälä, 1999). Haak y colaboradores (2011), en un estudio publicado en la prestigiosa revista SCIENCE, añaden que este tipo de metodologías de aprendizaje

9 Docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Bióloga de formación, con doctorado en Ecología y Cambio Climático (UGR). Interesada en Educación Ambiental con fundamento, aprendizaje activo en Ciencias Experimentales y divulgación científica. Mi trayectoria profesional siempre ha estado ligada a mi interés personal por la conservación del Medio Ambiente y a la preocupación por los cambios que en él se producen. Apasionada con mi trabajo en la docencia universitaria con futuros maestros, por ser éstos los mayores potenciadores del cambio y multiplicadores de la concienciación ambiental que tanto necesita actualmente nuestro Planeta.

10 Bióloga (UGR), PhD por la Universidad de Sevilla. Docente-investigador en la UNAE en proyectos de investigación e innovación en relación con el aprendizaje activo de las ciencias experimentales, la educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental.

11 Licenciado en Educación Especialidad Física y Astronomía. Máster en Psicología Educativa y PhD en Ciencias Pedagógicas. Actualmente se desempeña como docente y Director de la Carrera de Educación en Ciencias Experimentales de la UNAE. Se ha desempeñado como miembro de la Comisión Nacional de la carrera de Ciencias Exactas en Cuba y como docente en universidades de Cuba y Ecuador. Posee experiencia en tutoría de tesis de maestría y doctorado en el área de la Didáctica General y, específicamente, de las Ciencias Naturales y las Matemáticas. Ha participado en diversos eventos internacionales como ponente y conferencista. Ha publicado artículos en revistas de impacto.

12 PhD en Filosofía por la Universidad de Canterbury (Nueva Zelanda) y profesor colombo-ecuatoriano de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), donde junto al profesor Luis Enrique Hernández lideró la creación de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales. Autor de diferentes obras académicas y científicas, incluyendo el Atlas del derecho a la Educación. Sus ámbitos de investigación son las esferas de organización social y los desafíos que presentan para la concreción de la justicia democrática.

13 Director de Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Matemático, MBA, magíster en investigación para la educación, investigador de temas de la educación, la cultura y la enseñanza de matemáticas, autor de una propuesta didáctica de las matemáticas.

activo, favorece, además de una mejora en el rendimiento de los alumnos, una reducción en la brecha de logros entre alumnos más y menos aventajados.

Con este trabajo queremos presentar un proyecto que está actualmente en curso dentro de la UNAE bajo la que ha sido la primera convocatoria de Proyectos de Innovación en Ecuador. Dicho proyecto lo que pretende es cuantificar cuán diferente puede ser el aprendizaje de las Ciencias Experimentales si se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje técnicas de aprendizaje activo o no. Entre los productos de dicho proyecto, se obtendrán módulos científicos que pasarán a formar parte del entorno del Campus UNAE, y que explicarán determinadas cuestiones ligadas a las ciencias experimentales. Dichos módulos habrán sido previamente diseñados por los alumnos UNAE involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo mediante diferentes técnicas de aprendizaje activo, y por tanto ligados a procesos de co-creación de conocimientos y materializando de forma directa, nuevas formas de construir conocimiento.

Mediante la presentación de este póster se quiere mostrar el diseño experimental llevado a cabo para evaluar la eficacia del aprendizaje activo en el campo de las Ciencias Experimentales frente a los métodos de enseñanza tradicional basados en clases magistrales.

Palabras clave: aprendizaje activo, ciencias experimentales, módulos científicos.

P 4. ¿CÓMO ES MI PROFESOR? COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: CASO UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

Línea temática 6. Autonomía universitaria y formación de docentes.
Una visión desde el Sur

Enrique Espinoza Freire¹⁴ (eespinoza@utmachala.edu.ec)
Universidad Técnica de Machala (Ecuador)

Este estudio se realizó en las carreras de Educación Básica y Educación Inicial y Parvulario, de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador, con el propósito de identificar y establecer comparaciones entre los criterios de los estudiantes en relación a la labor del docente. La estrategia metodológica adoptada responde al paradigma cuanti-cualitativo; se utilizaron los métodos: hermenéutico, fenomenológico, analítico-sintético y estadístico; el hermenéutico se concretó en la revisión bibliográfica, que junto al analítico-sintético permitieron el diseño de la investigación y determinación de los presupuestos teóricos; el fenomenológico posibilitó la interpretación de los criterios y creencias de los estudiantes. El estadístico se utilizó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y la entrevista en profundidad aplicados a los 216 estudiantes de estas carreras.

Las averiguaciones realizadas permiten aseverar que, aunque existen insuficiencias en la labor de los docentes, los estudiantes son del criterio que los profesores se caracterizan por la puntualidad a clases, y la compresión y flexibilidad manifiesta en el tiempo prudencial asignado a las actividades. Entre las limitaciones se refieren: las relaciones con los educandos, dominio de metodologías que faciliten el aprendizaje, y empleo de las TIC. Las comparaciones efectuadas a través de procedimientos estadísticos con una certeza del 95%, develaron que existen diferencias significativas entre los criterios y opiniones de los estudiantes de ambas carreras; siendo más favorables los referidos a los docentes de la especialidad de Educación Básica.

Palabras clave: docente, competencias, enseñanza-aprendizaje.

¹⁴ Doctor en Ciencias Pedagógicas, máster en Gerencia Educativa, licenciado en Ciencias de la Educación, profesor titular de la Universidad Técnica de Machala, profesor de la asignatura de didáctica y pedagogía, coordinador del grupo de investigación educamiento de la misma universidad, participante en más de 30 ponencias nacionales e internacionales, autor de más de 30 artículos científicos.

P 5. EMPLEO DEL MÉTODO SOCRÁTICO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL CANTÓN MACHALA

Línea temática 6. Autonomía universitaria y formación de docentes.

Una visión desde el Sur

Rubén Arturo Lema Ruíz¹⁵ (*rlema@utmachala.edu.ec*)

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹⁶ (*eespinoza@utmachala.edu.ec*)

Byron Jonathan Valdez (*bvaldez_est@utmachala.edu.ec*)

Universidad Técnica de Machala, Machala (Ecuador)

Las técnicas activas y su relación con el desarrollo intelectual de los niños, es un factor de suma importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde esta perspectiva el presente estudio tiene como propósito mostrar los resultados del uso del método socrático en las aulas de educación inicial del cantón Machala. La estrategia metodológica se sistematizó mediante el empleo de los métodos: observación científica, hermenéutica y estadística. Los datos fueron recolectados mediante: guía de observación y entrevista en profundidad a profesores. Se contó con la colaboración de 5 centros educacionales seleccionados por las posibilidades que ofrecieron para el estudio; la muestra quedó conformada por 25 docentes y la observación a las actividades académicas desarrolladas por los niños de 4 aulas, seleccionadas de manera aleatoria.

Las indagaciones realizadas permitieron concluir que: el método socrático es poco empleado en las clases; los profesores reconocen el valor de la enseñanza del método como vía de contribución al desarrollo de la independencia cognoscitiva, pero en general no la aplican por desconocimiento teórico y metodológico, en consecuencia, los estudiantes no desarrollan la capacidad de independencia cognoscitiva.

Palabras clave: método socrático, educación inicial, enseñanza aprendizaje.

15 Master en Educación Inicial, licenciado en Ciencias de la Educación, profesor titular de la Universidad Técnica de Machala, autor de 3 artículos científicos, 2 libros de educación inicial.

16 Doctor en Ciencias Pedagógicas, máster en Gerencia Educativa, licenciado en Ciencias de la Educación, profesor titular de la Universidad Técnica de Machala, profesor de la asignatura de Didáctica y Pedagogía, coordinador del grupo de investigación educamiento de la misma universidad, participante en más de 30 ponencias nacionales e internacionales, autor de más de 30 artículos científicos.

P 6. LA TRANSFORMACIÓN Y NUEVAS EXIGENCIAS DEL ROL DOCENTE A NIVEL UNIVERSITARIO

Línea temática 6. Autonomía universitaria y formación de docentes.
Una visión desde el Sur

Ximena Pozo¹⁷ (*xpozoa@ucacue.edu.ec*)

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)

Pablo Alberto Alvarado Barros¹⁸ (*paalvarado5@utpl.edu.ec*)

Universidad Técnica Particular de Loja

La formación docente cada vez cobra mayor importancia dentro de las aulas de clase y porqué no decirlo en el desarrollo personal también, el docente es quién inicia la comunicación con sus estudiantes, es quién guía, quién figura como mediador entre el aprendizaje de los estudiantes y la información, por lo tanto el nuevo rol que ha ido adquiriendo el docente, le obliga necesariamente a la formación constante y al uso de la Programación Neurolingüística, considerado como el buen uso del lenguaje tanto verbal como no verbal, para lograr resultados óptimos dentro y fuera del aula. Con ello se pretende conseguir estudiantes comprometidos, creativos, alegres, que deseen todos los días asistir a las aulas de clase, para aprender de la mano de esa persona proactiva, dinámica y asertiva llamada docente. Desde un enfoque constructivista, el docente será el llamado a proporcionar y facilitar, diferentes técnicas y estrategias, es decir las herramientas, que le lleve al discente a la necesidad de investigar, con lo cual se verá beneficiado en su desarrollo integral, ya que estará en la posibilidad de buscar o dar solución a los diferentes problemas de la vida. El desafío actual de la sociedad, es que los docentes lleguen a conseguir dentro y fuera de las aulas de clase una comunicación asertiva con los estudiantes, con el fin de generar actitudes favorables en ellos, que les permita la adquisición constante y significativa de información, y además estén propensos a cambios positivos en la forma de actuar y pensar sobre la vida y su entorno. En consecuencia en la actualidad el nuevo rol del docente, le obliga a estar abierto al cambio e innovaciones, al empleo de herramientas diversas, a trabajar desde la resolución de problemas de la vida cotidiana, para de éste modo pretender en los estudiantes la adquisición de aprendizajes duraderos. Concluyendo, se debe propender a aulas caracterizadas por múltiples interacciones, en donde se dé uso de las estrategias mediadoras, interactivas, dinámicas tanto de estudiantes como de profesores, que generen aprendizajes innovadores, significativos y sobre todo creativos, que le lleven a un desarrollo afectivo y efectivo.

Palabras clave: docente, universidad, rol.

17 Título de magíster en Educación Inicial. Universidad de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención Psicología Educativa. Universidad de Cuenca. Profesora de Segunda Enseñanza, Universidad de Cuenca – Cuenca- Ecuador, Docente Universidad Católica de Cuenca. Docente Universidad Técnica Particular de Loja. Profesora del nivel Inicial. Colegio Alemán Stiehle de Cuenca.

18 Magíster en Dirección de Recursos Humanos y Desarrollo Organizacional de la Universidad del Azuay. Licenciado en Psicología del Trabajo de la UPS. Docente de la UTPL.

P 7. LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COOPERATIVA Y LAS LESSON STUDY

Línea temática 6: Autonomía y Formación Docente

Irma Bermeo¹⁹ (*irma.bermeo@unae.edu.ec*)

José Luis Del Río²⁰ (*jose.delrio@unae.edu.ec*)

Pamela Medina²¹ (*sandra.medina@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (UNAE)- Ecuador

El presente proyecto de innovación educativa pretende consolidar procesos de formación profesional mediante la indagación reflexiva, la interacción interdisciplinaria, la praxis social y el trabajo colaborativo. Así mismo, se busca el desarrollo y fortalecimiento de equipos docentes sólidos con capacidad para traducir en prácticas de aula los preceptos recogidos en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Tiene como propósitos:

1. Contribuir a la valoración de la actividad docente.
2. Desarrollar procesos de aprendizaje y mejora de la docencia.
3. Fomentar la coherencia entre discurso y práctica.

La misión de la UNAE es “Contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando modelos educativos de excelencia, caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad” (Pérez Gómez, 2015, pág.1), lo que implica potencializar la formación de un *nuevo profesional de la educación* que dé respuesta a las necesidades actuales de la sociedad.

19 Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Particular de Loja. Asistente Pedagógico, Niñez y Juventud en Riesgo, Universidad Politécnica Salesiana. Licenciada en Psicología Educativa Infantil y Máster en Educación y Desarrollo del Pensamiento, Universidad de Cuenca. Docente Investigador en Universidad Nacional de Educación. Doctoranda del programa de doctorado Interuniversitario Equidad e Innovación en Educación de la Universidad Vigo-España. Coinvestigadora en proyectos: Propuestas de Estrategias Innovadoras para perfeccionar la educación inclusiva en el marco de las instituciones educativas ecuatorianas, Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación docente, La mejora de la práctica docente universitaria mediante la investigación acción cooperativa y las Lesson Study.

20 Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en “Políticas y Prácticas de Innovación Educativa” y Licenciado en Pedagogía. Ha trabajado como profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España) durante los años comprendidos entre 2010-2017, impartiendo clases en diferentes niveles: diplomatura, licenciatura, grado y posgrado. Asimismo, ha participado de manera activa en varios Proyectos de Investigación e Innovación Educativa y tiene en su haber distintas publicaciones. En septiembre de 2017 se incorpora a la plantilla docente de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE).

21 Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Diplomada en Pedagogías Innovadoras y Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial y Preescolar. Ha trabajado como docente en el Instituto Superior Tecnológico del Azuay y en la Universidad de Cuenca. Propietaria – Directora del CEIP Casita de Caramelo. Docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) desde el mes de octubre de 2017.

Se asume como referente teórico el Modelo Pedagógico de la UNAE, que dentro de sus estrategias didácticas plantea la aplicación de las *Lesson Study* como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes, puesto que el proceso de enseñanza – aprendizaje es un proceso dinámico, de crecimiento mutuo y que está en constante transformación, por lo que es necesario *re-pensar, re-plantear y re-construir* la práctica a través de la reflexión conjunta entre pares.

Según Pérez Gómez y Soto (2011) las *Lesson Study* son un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan a los/las docentes a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Con esta estrategia se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los/las estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje.

Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación.

Para dar respuesta a esta necesidad, se propone la formación de equipos de profesores/as que planifiquen conjuntamente sus lecciones y asistan como observadores a las clases del resto de compañeros/as, teniendo así la oportunidad de aprender de los demás y con los demás. Las *-Lesson Study-* se basan en el intercambio de impresiones sobre las teorías educativas proclamadas y las teorías educativas en uso, en la que se toman como referencia las acciones específicas desarrolladas en el seno de las aulas durante un periodo de tiempo determinado.

Bajo estos principios, la reflexión sobre la práctica pedagógica se convierte en un eje fundamental para la formación de futuros profesionales, ya que mediante la aplicación de las *Lesson Study* se logra hacer realidad el principio de teorizar la práctica y experimentar la teoría” planteado en el modelo pedagógico de la UNAE “*Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender*” (*John Cotton Dana*).

La metodología se plantea alrededor de:

1. Definición de los objetivos de aprendizaje
2. Planificación cooperativa
3. Implementar y observar el desarrollo de la “lección”
4. Discutir las evidencias recogidas
5. Desarrollar de nuevo la “lección”
6. Evaluar el proceso y difundir los resultados

Los resultados esperados se orientan hacia:

1. Conformar un equipo de trabajo con profesores/as que estén dispuestos/

as a la transformación y perfeccionamiento de su práctica a través de la reflexión y la investigación en el aula.

2. Contar con un repositorio de “buenas prácticas” de trabajo, basadas en los principios pedagógicos y epistemológicos que sostiene el modelo UNAE.

3. Elaborar un monográfico en el que se detalle la experiencia que supone el desarrollo profesional mediante “*Lesson Study*”, que sirva para difundir los resultados y que ofrezca la posibilidad a otros/as docentes de sumarse a la iniciativa y tomar conciencia de la importancia de crear tiempos y espacios destinados a la reflexión sobre su propia práctica.

4. Colaborar en la creación de un programa “piloto” de formación continua para el profesorado, dando seguimiento al desempeño profesional.

Al ser un proyecto que se encuentra en desarrollo, no se pueden plantear conclusiones definitivas. Sin embargo, en términos generales, se espera que, tras su puesta en práctica, el profesorado haya podido experimentar mejoras progresivas en el desarrollo de su docencia. El “éxito” de la propuesta dependerá de la percepción que tengan los participantes en el proyecto, así como de la respuesta obtenida por parte de los estudiantes. Además, al ser un proyecto con unas características tan particulares, no está pensado para la obtención de resultados fácilmente medibles de manera cuantitativa.

Palabras clave: *Lesson Study*, innovación, docencia.

TALLERES

T 1. IGUALDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR COMO BASE PARA EL DESARROLLO RURAL AGRICOLA

Línea 2. Buen Vivir y Educación desde el Sur: descolonialidad y emancipación

Sandy Palma, Andreina Obando, José Flores

Duración: 2 horas y 30 minutos / Participantes: 30 participantes

10 minutos

Objetivo: atender a los asistentes creando un ambiente de confianza, entregar tarjetas con sus respectivos nombres y un color que los diferencie. Metodología: rotulación Individual

5 minutos

Objetivo: agrupar a los estudiantes conforme a los colores y nombres asignados mediante una dinámica. Metodología: participativa “El barco”.

20 minutos

Objetivo: reflexionar sobre la Igualdad de la Educación Superior como base del desarrollo rural agrícola. Metodología: anécdota estudiantil.

30 minutos

Objetivo: conceptualizar y profundizar sobre:

Incidencia de la Educación Superior en el sector rural. Aporte de las políticas públicas de Educación Superior. Vinculación con la sociedad alternativa de integración entre campo y universidades. Limitaciones de las políticas de Educación Superior. Desarrollo Rural. Alternativas de desarrollo rural agrícola. Metodología: participativas. El escudo ético. La bandera creativa. Mural ético. Casos. Mapa conceptual

40 minutos

Objetivo: socializar en plenaria la experiencia, reflexionar en grupos y sus conclusiones. Metodología: participativa.

40 minutos

Objetivo: plasmar las ideas principales obtenidas en la socialización de cada grupo, mediante la formulación de preguntas hacia los participantes. Metodología: grupal, participativa, “ruleta”.

Objetivo de desempeño

Los participantes comprenderán la importancia de la educación superior en el desarrollo rural agrícola. Contrastar las políticas públicas que incidan al desarrollo.

Aportes de las políticas públicas a la igualdad de la educación superior.

Objetivo de aprendizaje

Reflexionar a través de una anécdota los puntos básicos que conllevan la integración del campo y las universidades a través de la vinculación con la sociedad. Explicar los contenidos relevantes de la educación superior en el desarrollo rural agrícola. Interpretar cuáles son las diferentes políticas de educación superior que aportan a la igualdad.

T 2. TEACHING A COSMOPOLITAN ENGLISH CURRICULUM: INCULCATING GLOBAL CITIZENSHIP THROUGH A MULTICULTURAL APPROACH

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías:
ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Agnes Orosz¹ (*agnes.orosz@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Duration: 2 hours/Participants: 25

English has become the world's "second language". It is an international language whose speakers need to combine local knowledge with global vision. Students are expected to communicate information concerning their own context while being able to absorb and relate to other cultures. The approach requires that students are presented with and able to think critically about global issues and understand how these relate to their own reality. The British Council's "Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals" (2017) focuses on the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) that were set at the global summit in 2015.

The workshop will present how these ideas and related materials have been incorporated into the General English language classroom at UNAE during the second semester of 2017/18 using some of the creative ideas and lesson plans contained in the publication and adapting them to the context of "the South" and, more specifically, to the realities of Ecuador, where English is a foreign language and has no support outside the classroom. Topics include: no poverty, no hunger, good health, quality education and gender equality. Participants of the workshop will accomplish several activities that are part of the SDG-focussed curriculum and will be able to use their experiences in their own teaching. The workshop combines task-based language learning strategies with the essentials of project work: participants will identify problems, brainstorm ideas and plan a project that they can present to their own students. Feedback on the projects in the participants' own context will bring the workshop to a meaningful end.

Duration: 2 hours (120 minutes). Number of participants: 25. Materials: copy of the British Council book, handouts, projector.

Keywords: English, global, multicultural.

¹ Master of Arts from Oxford University in Philosophy and Modern Languages, CELTA and Delta from Cambridge, and a PGCE from Greenwich University. Master's degree in Philosophy from the University of Crete in Greece. She has been teaching English and Philosophy for over 17 years and is currently the head of English at the National University for Education in Ecuador. She has also taught and volunteered in Greece, Malaysia and the UK and speaks Hungarian, English, Modern Greek and Spanish.

T 3. EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA EDUCACION SUPERIOR

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Víctor Alexis Sánchez Raza² (*vasanchez@uce.edu.ec*)

Helen Iveth Figueroa Cepeda³ (*hifigueroa@uce.edu.ec*)

Gabriel Alberto Carrillo Bilbao⁴ (*gacarrillo@edu.ec*)

Angelita Adelina Zambrano Carranza⁵ (*aazambranoc@uce.edu.ec*)

Universidad Central del Ecuador.

Duración: 3 horas / Participantes: 32 participantes

Esta es una experiencia de la implementación del Proyecto Integrador de Saberes (PIS) y núcleos integradores en la Carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales, Química y Biología de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador, períodos 2017 y 2018.

Objetivos

Evidenciar la interdisciplinariedad a través de un ejercicio de aplicación curricular.

Relacionar perfil de egreso e interdisciplinariedad.

Inferir conclusiones del taller a través de las propuestas generadas.

Contenidos

Los contenidos a desarrollar y demostrar en el taller tendrán que ver con la implementación metodológica sobre la base de la concepción de interdisciplinariedad como eje de la flexibilización curricular a través de la dependencia entre

2 Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención en Biología y Química. Diplomado en Investigación Educativa. Maestría en Educación. Curso Superior en Gestión Social y Liderazgo. Docente de Química Orgánica y Química Inorgánica de la Carrera de Ciencias Naturales de la Facultad de Filosofía de la UCE. Coordinador docente y tutor de Vinculación con la sociedad en diversas carreras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. Docente de Metodología de investigación, Pedagogía y Realidad Nacional.

3 Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención en Biología y Química. Doctora en Biología. Magíster en Administración Educativa y Docencia Universitaria. Docente de la asignatura de Química en el Bachillerato por 5 años. Docente de la Asignatura de Química en la Universidad por 5 años. Docente de Diseño Curricular, Evaluación de los aprendizajes y Deontología Profesional.

4 Licenciado en Ciencias Biológicas, Universidad Central del Ecuador. Master en Biodiversidad en Trópicos, CSIC-UIMP. Conferencista Nacional e Internacional en temas Ambientales. Becario Fundación Eco-Argentina and Center for Reproduction of Endangered Species Zoological Society of San Diego. Becario AECID 2007-2008, 2008-2009 y 2015-2016. Becario Organización Estados Americanos 2009 y 2010. 35 Publicaciones Internacionales y Nacionales temas ambientales y de educación Ambiental. Miembro del UICN-Primates Specialist Group, 2017-2021. Docente de las Cátedras de Biología Celular, Biología Evolutiva, Biología del Desarrollo, Metodología de la Investigación.

5 Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención en Biología y Química. Doctora en Biología. Magíster en Administración Educativa y Docencia Universitaria. Docente de Ciencias de la Tierra, Fauna Ecuatoriana, Ecología, Educación Ambiental, Evaluación de Aprendizajes. Delegada a la Red de Educación Ambiental del DMQ.

proyectos y disciplinas, y el enfoque de la investigación acción participativa cuyo propósito es la transformación social sobre la base del conocimiento de la realidad educativa.

Estrategia metodológica

Inducción sobre el carácter de la implementación metodológica de la interdisciplinariedad e investigación acción participativa.

Explicación de instrumentos metodológicos para la elaboración de un perfil de proyecto interdisciplinario

Elaboración de la propuesta en grupos de trabajo a través de la generación de componentes curriculares interdisciplinarios.

Disertación de las propuestas grupales.

Cierre del taller: resumen propuestas y evaluación del taller.

Participantes

4 grupos de trabajo de 5 a 8 integrantes (con un tutor por grupo).

Total 32 participantes y 4 tutores.

Requisitos participantes:

Malla curricular

Perfil de egreso

Palabras clave: interdisciplinariedad, integralidad, innovación.

T 4. METODOLOGÍA COMBINADA A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA Y EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES ACTIVOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías:
ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Jeanette Chaljub⁶ (*jchaljub@unicaribe.edu.do*)
Universidad del Caribe (República Dominicana)

Duración: 3 horas / Participantes: 25- 30 participantes

La propuesta está enfocada en el método de Clase Invertida o *Flipped Classroom* (FC), combinando los aprendizajes individuales con las construcciones colectivas de conocimientos. Resalta la importancia de hacer una transferencia metodológica del modelo centrado en el profesor a aquel centrado en los aprendizajes. Contempla una metodología bimodal, en la que se diseña una situación de enseñanza para que los alumnos puedan ir aprendiendo conceptos y estrategias nuevas antes de la clase, por medio de vídeos y lecturas de documentos (habilidades cognitivas inferiores). Luego, en presencia del docente, se desarrollan ejercicios y actividades para resolución de problemas (habilidades cognitivas superiores) con una atención más cercana del profesor y de forma colaborativa. Presenta una experiencia en una universidad dominicana en las asignaturas de Investigación Educativa y Neurociencias, como ejemplo para modelar el FC en los participantes. Para dar seguimiento a los conocimientos que se irán desarrollando de manera individual y grupal, se usará el REA de gamificación, el Kahoot, en su versión simple de preguntas de selección múltiples, que se realiza de forma sincrónica y el Kahoot Challenge, en el que los estudiantes pueden jugarlo o probarlo de forma ubicua.

Propósitos

Promover el FC de acuerdo al área disciplinar.

Que los participantes puedan diseñar un esbozo de sus propias unidades de clase, de acuerdo a su área de interés.

Retroalimentar los saberes a través de la Gamificación.

Contenidos

Gestión de los aprendizajes.

Innovación Educativa.

6 Doctorado en Educación por la Universidad de Murcia, Maestría en Diseño Curricular por la Universidad de Framingham, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por Virtual-Educa. Es Vicerrectora de Investigación e Innovación en la Universidad del Caribe (UNICARIBE). Con más de 30 años en el ámbito educativo, ha sido profesora de varias universidades del país impartiendo, principalmente, las asignaturas de: Diseño curricular para atender la diversidad, Investigación Educativa, Neurociencias, Educación Inclusiva, Didáctica, entre otras. Investigadora educativa y pedagógica. Entre sus líneas de investigación se encuentran: “Liderazgo pedagógico”, “Educación Inclusiva” e “Innovación Pedagógica”. Autora de varios artículos académicos y científicos.

Clase invertida o Flipped Classroom (FC).

Clase tradicional Vs. Flipped Classroom (FC).

Cronología del FC.

Seguimiento y acompañamiento a los aprendizajes.

Evaluación de los aprendizajes.

El Kahoot.

Estrategias metodológicas

Recogida de saberes previos, en un rotafolio o pizarrón.

Técnica rompecabezas (trabajo colaborativo) para analizar documento de Clase Invertida (NOTA: este documento se les enviará para reproducción).

Formación de grupos por áreas disciplinarias para desarrollo de una propuesta de clase con la metodología de FC.

Integración del Kahoot para evaluar los aprendizajes.

Palabras clave: clase invertida, trabajo colaborativo, recursos educativos abiertos (REA).

T 5. UTILIDAD DE LOS RETOS MATEMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Marco Vinicio Vásquez Bernal⁷ (marco.vasquez@unae.edu.ec)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Duración: 3 horas / Participantes: 25

Los retos matemáticos siempre han servido para mostrar una cara amigable de las matemáticas. La idea de desafío, estrategia y logro, sin duda que, ayudan para generar interés y mostrar lo útil de los contenidos matemáticos en la vida diaria. Además, estos retos incorporan aspectos lúdicos que ayudan a generar ambientes agradables para el apropiamiento de los contenidos. El criterio de investigadores es:

Para ello es necesario que los retos que se propongan a los estudiantes:

- Sean interesantes y provoquen rápidamente una actitud de búsqueda, orientada a proponer conjecturas y posibles estrategias de resolución.
- Les permita explorar las relaciones entre nociones conocidas y posibilite avanzar hacia la comprensión y asimilación de nuevos conocimientos.
- Contengan los elementos que permitan validar sus propias conjecturas, procedimientos y soluciones, o desecharlas cuando sean incorrectas. (Bortolussi, 2004).

Consecuentemente, el taller tiene como propósito evidenciar cómo los retos apoyan positivamente la enseñanza de matemáticas. Se utiliza la metodología de trabajo en grupos, proponiendo retos a los participantes, para desde esos resultados fundamentar teorías. Para resolver estos retos se requieren operaciones aritméticas simples e identificación de figuras geométricas. Se presentarán retos, se incitará su solución para luego analizar los procesos de construcción y lo útil de esto para la enseñanza de las matemáticas. Este proceso surge de un proyecto de investigación que viene desarrollándose en la UNAE, ha sido trabajado con éxito en el aula y sin duda presenta una alternativa válida para mejorar los procesos de enseñanza de las matemáticas. Tiene como objetivo general: desarrollar el razonamiento numérico con base en actividades concretas.

Para el desarrollo de este reto se necesita que los participantes dispongan de papel y lápiz, se considera que los participantes no pueden ser más de 25.

Palabras clave: reto, aritmética, equilibrio.

⁷ Director de innovación educativa de la UNAE. Matemático, MBA, magíster en investigación para la educación, investigador de temas de la educación, la cultura y la enseñanza de matemáticas, autor de una propuesta didáctica de las matemáticas.

T 6. ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS CON MATERIAL CONCRETO

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Marco Vinicio Vásquez Bernal⁸ (*marco.vasquez@unae.edu.ec*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Duración: 3 horas / Participantes: 25

Enseñar matemáticas constituye un gran desafío, el número es una realidad abstracta que es entendible únicamente cuando lo relacionamos con elementos tangibles, así el número tres es asimilado únicamente cuando hablamos de tres sillas o tres colores. Esta realidad al vivirla en el aula genera una barrera que limita el proceso de aprendizaje de los estudiantes y complica el desempeño docente.

Los expertos dicen que “Recursos Experienciales Directos. Son objetos que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico, dentro o fuera del aula, y que sirven de experiencia directa al alumno. Estos pueden ser desde una planta, una balanza, una excursión o un monumento histórico o la salida a un entorno ecológico, siempre que el profesor considere que son útiles para enriquecer las actividades, mejorar la motivación, la significación de contenidos, la retención de lo aprendido, la evaluación, etc” (Jiménez, 2009).

El propósito de este trabajo es mostrar los beneficios de enseñar matemáticas con material concreto. La metodología usada es la manipulación de los objetos concretos y el construir el conocimiento en base de la experiencia propia. Esta metodología además articula los conocimientos adquiridos con la realidad y presenta a las matemáticas en un formato amigable donde la curiosidad y la creatividad construirán el conocimiento.

Este taller trabajará tres actividades: Potencias de Bloques, Tangibilizando ángulos y Factorando en un rompecabezas, que forman parte de un conjunto mayor que se ha ideado, diseñado y construido para sentir las matemáticas. Este taller se desarrollará en 3 horas, se requiere que los participantes dispongan de papel y tijeras, otros materiales serán proporcionados por los proponentes del taller, se estima que el número de participantes debería ser de máximo 25. Estas actividades han sido trabajadas en el aula generando interés y un ambiente agradable.

Tiene como objetivo general: Construir conocimientos matemáticos con los estudiantes a través del uso de material concreto.

Palabras clave: material concreto, enseñanza, matemáticas, interés.

8 Director de innovación educativa de la UNAE. Matemático, MBA, magíster en investigación para la educación, investigador de temas de la educación, la cultura y la enseñanza de matemáticas, autor de una propuesta didáctica de las matemáticas.

T 7. CAPACITACIÓN DE TUTORES DE MEDICINA EN APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS / CASOS (ABP / ABC)

Línea temática 4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior

Andrea Díaz⁹ (*andreadiaz1930@gmail.com*)

Hugo Milione¹⁰ (*hmilione@intramed.net*)

Selva Sandonato¹¹ (*selvasandonato@gmail.com*)

Lourtau Gabriela¹² (*gabylourtau@gmail.com*)

Pascual Valdez (*rpascual46@gmail.com*)

Estela Gutiérrez (*estelaguti02@gmail.com*)

Patricia Spinelli (*tanaspinelli@hotmail.com*)

Cristián Panigadi (*cpanigadi@gmail.com*)

Universidad Nacional de la Matanza (Argentina)

Duración: 3 horas / Participantes: entre 20 – 40

Propósito

Vivenciar la experiencia en la metodología de ABP y ABC-como parte de una Currícula Integrada- apreciando sus principales características y diferencias, en lo referente a su forma de manejo, modalidad de operación con los estudiantes, características y desempeño de los docentes, construcción de los problemas, espacios y recursos educativos.

9 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1996. Especialista en Ginecología. Profesora en Medicina de la Universidad del Salvador. Médica del departamento de urgencias y del Servicio de ginecología del Hospital Vélez Sarsfield. Jefe de trabajos Prácticos y Coordinadora del Internado anual rotatorio IAR de la rotación Ginecología -Facultad de Medicina de la UBA. Profesora Adjunto Carrera de Medicina. Universidad Nacional de La Matanza. (UNLaM). Coordinadora del escenario de ABC: Aprendizaje Basado en Casos, en la carrera de Medicina de la UNLaM.

10 Médico graduado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Medicina Interna. Especialista en Salud Ocupacional. Especialista en Ergonomía. Docente de Medicina Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de Medicina Universidad Nacional de la Matanza. Tutor de ABP Universidad Nacional de la Matanza. Instructor de Simulación Clínica, Universidad Finis Terrae.

11 Profesora y licenciada en Inglés. Especialización en la capacitación de adultos. En ámbitos corporativos y académicos. En el área académica y de investigación, especialización en las necesidades de profesionales de Ciencias de la Salud. En lectura crítica, publicación de trabajos científicos y preparación de ponencias y posters. Auxiliar de primera de la Carrera de Medicina. Universidad Nacional de La Matanza. (UNLaM). Tutora del escenario de ABP: Aprendizaje Basado en problemas, en la carrera de Medicina de la UNLaM.

12 Médica graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 1986. Profesora Universitaria. Especialista en Clínica Quirúrgica, Especialista en Economía y Gestión de la Salud, Especialista Recertificada en Salud Pública. Profesora Asociada, Investigadora y Coordinadora de la Carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Perfil profesional con sólida experiencia en gestión en hospitales públicos y participante en numerosos proyectos de desarrollos aplicados en gestión sanitaria: evaluación de programas, capacitaciones en servicios, evaluación de recursos humanos, planificación estratégica, planificación de programas y políticas públicas.

Contenidos

Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje en las cuales se fundamentan tanto el Aprendizaje Basado en Problemas como el Aprendizaje basado en Casos.

Características generales que debe poseer el material utilizado para desarrollar una experiencia de ABP y ABC. Características diferenciales de aplicación.

Importancia de la búsqueda bibliográfica como herramienta clave.

Metodología de aplicación del problema ABP y ABC. Características diferenciales de aplicación.

Experiencia práctica de cómo se organiza una experiencia ABP, ABC y RCC, ya sea desde el punto de vista de los Docentes como de un grupo de estudiantes.

Rol del Tutor como Facilitador del desarrollo de una unidad ABP.

Rol de los alumnos como participantes activos

Características del proceso de evaluación utilizado en ABP y ABC.

Metodología RCC, resolución de caso clínico, características.

Comparación entre ABP- ABC- RCC.

Momento	Tema	Modalidad
1	Generalidades sobre el uso de problemas y casos en la enseñanza en ciencias de la salud Experiencia en Facultad de Medicina. UNLAM	Seminario
2	Lectura de artículos sobre el ABP-ABC, rol de los tutores y de los estudiantes	Cada participante debe leer previamente la bibliografía asignada y enviada; en este espacio, deberá exponer en grupo una síntesis del mismo en 10 minutos. Luego, se generará un debate grupal de cada artículo.
3	Búsqueda bibliográfica	Seminario/Trabajo práctico
4	Experiencias prácticas de Tutorías de ABP-ABC. RCC	Simulación de una Tutoría de ABP, ABC y RCC por parte de los participantes.
5	Cierre – Reflexiones	Los grupos comparten experiencias y se discuten diferencias entre ambas modalidades

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en casos (ABC); medicina.

T 8. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Línea 6. Autonomía universitaria y formación de docentes. Una visión desde el Sur

Agustín Sergio Ortega Cabrera¹³ (*agustinortega1972@yahoo.es*)
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Duración: 3 horas / Participantes: 30

Este taller se enmarca en la actividad desarrollada por el proyecto de innovación educativa de la UNAE, “la mejora de la práctica docente universitaria mediante la investigación-acción cooperativa y las *lesson study*” (UNAE-1CPIE-003), cuyo responsable y coordinador es el profesor Dr. José Luis del Rio Ph.D. Expone la filosofía subyacente de una educación de calidad ética y social, con sus teorías y prácticas docentes. Y tiene la finalidad de presentar una serie de claves y criterios, para la mejora de esta praxis y formación pedagógica. Presenta una filosofía de la educación en afinidad con el modelo pedagógico de la UNAE, con sus perspectivas para el Buen Vivir, para seguir reflexionando y profundizando en dicho modelo. Con la aportación de corrientes de la filosofía y del pensamiento como las teorías críticas, el humanismo y personalismo contemporáneo, la perspectiva latinoamericana liberadora o las epistemologías desde el Sur con su ecología de saberes e integral. Todo ello, como indicamos, nos posibilita la comunicación y valoración de las creencias, valores y actitudes o proyectos de vida que están de fondo en la práctica docente. Lo cual debe orientar a esta mejora de la acción-formación pedagógica en el horizonte de su sentido humanizador, crítico, ético, social y liberador.

Objetivo

Este taller tiene la finalidad de exponer una filosofía de la educación humanizadora y liberadora, social e integral para el Buen Vivir. En donde se contemplan e inter-relacionan fecundamente las diversas dimensiones de las personas. Sin oposición o dualismos entre la razón y lo psico-espiritual, la inteligencia y la ética, la contemplación y la acción, la meditación y el compromiso, lo social y natural-ecológico. Es una pedagogía que, por tanto, integra todas estas experiencias humanas y trascendentales de la verdad y del conocimiento, de la estética y la belleza, de la ética y el bien o bondad, de la espiritualidad y la trascendencia. Esta educación, con su filosofía y antropología global, permite el diálogo con las diversas corrientes o escuelas de la

13 Trabajador Social, experto en Intervención Social Integral y Doctor en Ciencias Sociales (Dpto. de Psicología y Sociología), Programa “Formación del Profesorado”. Asimismo ha realizado los Estudios de Filosofía y Teología: Licenciatura, Posgrado, Experto Universitario en Moral y Derecho, Master y Doctor en Humanidades y Teología. Profesor e investigador de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y, actualmente, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), así como invitado en otras Universidades. Autor de diversas publicaciones, libros y artículos. Investigador Externo del Departamento de Humanidades y Filosofía, Universidad Loyola (España). Investigador de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética (FUNDERÉTICA).

pedagogía y del pensamiento, en sus diversos acentos o perspectivas. De tal forma que resulta una educación cualificada, interdisciplinar e integral en la articulación de estas inherentes y diversas dimensiones de los seres humanos. Tales como la conciencia y la conducta, el conocimiento y la responsabilidad ética, lo personal y social, lo cultural y lo económico, lo político y lo trascendente.

Contenidos

Sentido y filosofía de la educación.

Motivación y ética de la educación.

Corrientes y paradigmas en la filosofía de la educación. Una cosmovisión antropológica e histórica-crítica.

Filosofía y pensamiento latinoamericano para el Buen Vivir. Aportaciones en el modelo pedagógico de la UNAE.

Cultura, experiencias y testimonios de educación humanizadora y crítica-liberadora.

Estrategias metodológicas

Participativa y activa en el que los participantes en el taller serán los sujetos protagonistas del mismo, con la comunicación de sus inquietudes, sugerencias y propuestas sobre estas cuestiones tratadas (IAP). Emplea un método humanista, crítico y liberador en el conocimiento transformador de la realidad actual, con los contextos sociales e históricos en los que nos encontramos; con sus dificultades y fortalezas, amenazas y oportunidades (DAFO).

Esta metodología se llevará a cabo a través de las siguientes actividades:

Dinámica de presentación y expectativas (propuestas, sugerencias e inquietudes) de los participantes.

Exposición con la palabra, imagen (Powerpoint con textos e imágenes) y el sonido (música, video-musical).

Dinámica y trabajo de grupo colaborativo con el empleo del método DAFO.

Video-forum.

Palabras clave: filosofía, educación, buen vivir.

T 9. LABORATORIO DE MATEMÁTICAS “RURASHPA YACHACUY: APRENDE HACIENDO”: IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES CONCRETOS COMO RECURSOS DIDÁCTICOS DE APOYO EN EL AULA

Línea 6. Autonomía universitaria y formación de docentes. Una visión desde el Sur

Roxana Auccahualpa Fernández¹⁴ (*roxana.auccahualpa@unae.edu.ec*)

Marcos Manuel Ibarra Núñez¹⁵ (*marcos.ibarra@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Duración: 3 horas / Participantes: 25

El propósito del taller es desarrollar el pensamiento lógico matemático mediante el uso de materiales concretos para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El aprendizaje de esta disciplina ha sido casi siempre uno de los grandes problemas que tienen los estudiantes y los docentes en ejercicio a la hora de enseñarla, por lo que cada vez existen diversas metodologías y estrategias para la enseñanza de las matemáticas. Por ende, la propuesta de la creación del Laboratorio ‘Rurashpa Yachacuy. Aprende haciendo’, considerado como una estrategia pedagógica y metodológica que permite la utilización y construcción de los materiales concretos en la que se encuentran un conjunto de actividades matemáticas para ser desarrolladas autónomamente por los participantes a través del uso de los diferentes materiales.

Para concretar estas actividades, en el taller se trabajarán los temas correspondientes a operaciones básicas de la aritmética, las fracciones, áreas y volúmenes haciendo uso del ‘círculo de las fracciones y la recta numérica’ y el ‘geoplano de madera’. La estrategia metodológica que se utilizará para la actividad será el método de resolución de problemas de George Polya provocando con ello el razonamiento matemático, en el cual cada uno de los participantes realizará actividades didácticas con los materiales concretos durante el periodo de dos días que conlleva el taller, en un tiempo de una hora y media por día. El número máximo de participantes que se espera para el taller será de 20 a 25. Se trabajará en grupos colaborativos y el espacio requerido debe tener 6 mesas y 25 sillas; así como un proyector y una pizarra.

14 Licenciatura en Matemática Pura, maestría en Matemática Pura en la Universidad de Puerto Rico (Mayagüez) y un doctorado en Currículo y Enseñanza en Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico (Río Piedras). Trabajó en proyectos de investigación en Educación Superior en Matemáticas y Ciencias como MYTI, CESMER, ALACiMa, MSP de la Universidad de Puerto Rico. Miembro del SEDEM- Ecuador e investigador del CANP5 (Capacity and Network Project). Docente de los cursos de Matemáticas y Didáctica de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador y es directora del proyecto de investigación e innovación en el área de Matemáticas de la UNAE.

15 Maestro en Docencia y Procesos Institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Candidato a Doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con experiencia como docente en nivel Básica y Superior. En la actualidad es Docente-Investigador en la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador, colaborador en el área de Profesionalización Docente de la misma universidad. Inmerso en las líneas de trabajo e investigación de Tecnología e Innovación Educativa, Robótica pedagógica, Discapacidad e Inclusión, así como de la Didáctica de las Matemáticas.

Objetivos del taller

El objetivo del taller es desarrollar el pensamiento lógico matemático mediante el uso de materiales concretos del laboratorio ‘*Rurashpa Yachacuy. Aprende haciendo*’ para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

A través de la manipulación y la experimentación con materiales concretos se pretende construir el conocimiento matemático en los participantes a partir de la singularidad de hacer el conocimiento propio, es decir crear espacios para ‘hacer matemáticas’ en el aula.

Los contenidos que se trabajarán en el taller serán los siguientes:

Operaciones básicas de la aritmética (suma, resta, y multiplicación)

Las fracciones y la recta numérica.

Áreas y superficies con el Geoplano.

Estrategias Metodológicas

Para el taller se han desarrollado las actividades didácticas haciendo uso del Método de Resolución de Problemas de George Polya.

Materiales y equipos requeridos

Para el desarrollo del taller, los participantes dispondrán de los materiales concretos provistos por los talleristas. Estos materiales son los desarrollados en el laboratorio ‘*Rurashpa Yachacuy. Aprende haciendo*’ de la UNAE.

Palabras clave: Resolución de problemas, materiales concretos, matemáticas.

T 10. ONTOLOGÍA DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Línea 6. Autonomía universitaria y formación de docentes. Una visión desde el Sur

Mónica Elizabeth Valencia Bolaños¹⁶ (*monica.valencia@unae.edu.ec*)

Ormary Egleé Barberi Ruiz¹⁷ (*ormary.barberi@unae.edu.ec*)

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Número de participantes: 25 / Duración: 3 horas

Taller cuyo propósito es sensibilizar a los docentes acerca del uso ontológico del lenguaje en contextos educativos, para fortalecer y consolidar nuevas competencias y habilidades comunicacionales - relacionales fundamentadas en la reciprocidad, diversidad, inclusión del Buen Vivir. Surge del contexto de formación docente ecuatoriano actual, con alto porcentaje de docentes en ejercicio que no cuentan con la titulación de tercer nivel. Esto supone que los procesos de formación, actualización tienen deuda con la función socio-transformadora a la que se deben, pues la complejidad y conflictividad emergente propias de la sociedad postmoderna demanda, en 1.er lugar, conocer las nuevas tendencias, paradigmas y modelos de intervención social, en 2.do. lugar, mejorar el diseño de estrategias, programas de ayuda, y asesoramiento individual y grupal según las diversas situaciones problematizadoras del diario convivir escolar, y 3.er fortalecer a ese educador en el arte de comunicar, cautivar e inspirar desde su interior para proyectar al exterior, logrando así mayor eficiencia en una educación transformadora. Por ello, una exégesis del “lenguaje como la casa del ser, que en ella se anida lo que somos” Gadamer (1999) es el objeto que será desarrollado en tres momentos: 1.ro Canales de comunicación Satir (1981), 2.do: Ontología y constitución social de la persona Echeverría (2005) y 3.ro El lenguaje en las emociones y estados de ánimo Echeverría (2005).

Las estrategias metodológicas: vivencias, reflexiones y evaluaciones de sus mundos de vida personal y académico desde la auto-reflexión, auto-auto-mirada, coaching. Resultados previstos: identificar el canal de comunicación y la actitud que se

16 PhD en Ciencias de la Educación, maestría en Gerencia Universitaria, Licenciatura en Orientación Educativa y Pedagogía. Universidad de Carabobo UC – Venezuela y Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador. Coach Ontológica Certificada. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación FaCE, Departamento de Orientación, UC. Orientadora de la FaCE-UC. Coordinadora de proyectos de investigación y extensión universitaria, UC. Directora Ejecutiva en la Secretaría de Cultura de la Gobernación del Estado Carabobo – Venezuela. En la actualidad docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. Facilitadora: talleres, cursos, retiros, encuentros, congresos: Orientación personal, profesional, vocacional, desarrollo intrapersonal. Ontología del Lenguaje, actualización docente.

17 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Desempeño profesional como maestra de aula, dirección y supervisión de instituciones educativas-administrativas del sistema educativo venezolano. Docencia en pregrado y postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Participante y facilitadora de talleres y cursos. Ponente en eventos nacionales e internacionales y publicaciones en revistas indexadas. Actualmente docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación en Ecuador, funciones de gestión en las Direcciones de Prácticas Pre-profesionales y de Vinculación con la Colectividad. Investigadora de dos proyectos de investigación activos de la línea de investigación: Desarrollo profesional de los docentes.

asume ante la vida, identificar y reflexionar sobre las fuerzas sociales que construyen al hombre y sensibilización - concientización del uso de declaraciones, afirmaciones, negaciones, juicios, promesas en los diálogos educativos. Finalmente, el docente valorará su condición de sujeto dialogante con poder de construcción de otro ser en formación.

Objetivos

General: Sensibilizar a los docentes acerca del uso ontológico del lenguaje en contextos educativos, para fortalecer y consolidar nuevas competencias y habilidades comunicacionales - relacionales fundamentadas en la reciprocidad, diversidad, inclusión del Buen Vivir.

Específicos

Sensibilizar a los docentes acerca del uso ontológico del lenguaje en contextos educativos.

Fortalecer y consolidar nuevas competencias y habilidades comunicacionales - relacionales fundamentadas en la reciprocidad, diversidad, inclusión del Buen vivir.

Fortalecer al educador en el arte de comunicar, cautivar e inspirar desde su interior para proyectar al exterior, logrando así mayor eficiencia en una educación transformadora.

Metodología

Los mecanismos metodológicos para el desarrollo del taller son dinámicas de grupo, mesas de trabajo, plenarias, psicodramas, conversaciones de crecimiento personal, todos los mecanismos del aprendizaje colaborativo, significativo y transformador.

Momentos: Primero Canales de comunicación Virginia Satir (1981), segundo Ontología y constitución social de la persona Echeverría (2005) y tercero El lenguaje en las emociones y estados de ánimo Echeverría (2005).

Palabras clave: ontología del lenguaje, canales de comunicación y sujeto dialogante.

DOCUMENTOS IMPORTANTES

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DEL 21 DE JUNIO DE 1918

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocritzar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen *universitario* aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello se le va *la vida*. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio *radica* principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre *el* que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo cominatario de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuarterlario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de *la* autoridad que emanan de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades. El

chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afigente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición.

La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que ver con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces, la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas- de todo el continente. ¿Qué en nuestro país una ley -se dice-, la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar tan pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referimos a los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia de los cuales nos responsabilizamos íntegramente se cumplían como el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un

alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amores deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros -los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión la que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la federación universitaria y haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor a ser rectificados, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector en esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombre ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitan en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de hoy para ti, mañana para mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración

del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferro, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de los intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria!

Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se reconozcan el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de capacidad de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocérsele la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Vafdés, Ismael C. Bordabehere, Presidentes. - Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Macea, Julio Mofina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagusch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

Homenaje a la Reforma Universitaria de 1918

DECLARACIÓN FINAL DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2008

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela, han participado presencialmente más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional – directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior. La CRES 2008 también fue transmitida por Internet en cuatro idiomas a todos los países de América Latina y el Caribe (ALC) y el mundo desde los portales de la CRES, de la UNESCO-Paris, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Ministerio de la Educación de Brasil, y otros medios como radio y televisión. Esta Conferencia ha contribuido a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, prevista para el año 2009, así como las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región.

La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de la Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

El amplio proceso de preparación de este evento ha contado con la activa participación de las comunidades académicas de la región, incluidos los estudiantes a través de la Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE). Dicha participación se ha dado en múltiples foros y encuentros de carácter nacional, subregional y regional, cuyas conclusiones nutren el evento. Por otra parte, los estudios coordinados por IESALC han conducido a la elaboración de los documentos ampliamente divulgados que sirven de base para el debate en esta Conferencia. El balance realizado visualiza, en términos prospectivos, los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global. El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben

inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada. La Conferencia Regional de Educación Superior 2008 hace un urgente y enfático llamado a los miembros de las comunidades educativas, particularmente a los encargados de la toma de decisiones políticas y estratégicas, a los responsables de los Ministerios de Educación, de Educación Superior, de Cultura y de Ciencia y Tecnología, a las organizaciones internacionales, a la propia UNESCO y a los actores y personas involucrados en las tareas educativas y universitarias, a considerar los planteamientos y las líneas de acción que se han derivado del debate sostenido en ella acerca de las prioridades que la Educación Superior debe asumir, sobre la base de una clara conciencia respecto de las posibilidades y aportes que ésta reviste para el desarrollo de la región.

Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman. Esta Conferencia Regional señala que, si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizarán el desarrollo de la región, entre los cuales, uno de los más importantes, es la educación y en particular la Educación Superior. Por ello, convencidos del valor primordial de la Educación Superior en el forjamiento de un futuro mejor para nuestros pueblos, declaramos:

A - Contexto

1 - La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable, debe ser asumida por todas las naciones del Mundo y por la sociedad global en su conjunto. En este sentido, las acciones para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio deben constituirse en una prioridad fundamental

2 - Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.

3 - En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra

la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.

B - La Educación Superior como derecho humano y bien público social

1 - La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

2 - El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

3 - Considerando la inmensa tarea de expandir la cobertura que se presenta para los países de América Latina y el Caribe, tanto el sector público como el privado están obligados a otorgar una Educación Superior con calidad y pertinencia, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público.

4 - En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades. En un continente con países que vienen saliendo de la terrible crisis democrática que provocaron las dictaduras y que ostenta la penosa circunstancia de tener las mayores desigualdades sociales del Planeta, los recursos humanos y el conocimiento serán la principal riqueza de todas cuantas disponemos.

5 - Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social. La autonomía es un derecho y una condición necesaria para el trabajo académico con libertad, y a su vez una enorme responsabilidad para cumplir su misión con calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia de cara a los retos y desafíos de la sociedad. Comprende asimismo la rendición social de cuentas. La autonomía implica un compromiso social y ambos deben necesariamente ir de la mano. La participación de las comunidades académicas en la gestión y, en especial, la participación de los estudiantes resultan indispensables.

6 - La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las

instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho.

7 - La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la trasnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad. 8 - La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del “trato nacional” que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial.

C - Cobertura y modelos educativos e institucionales

1 - Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

2 - Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones careciadas o vulnerables.

3 - Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

4 - Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas.

5 - Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

6 - Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas.

7 - Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo. Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de Educación Superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Igualmente, resultan imprescindibles la desconcentración y regionalización de la oferta educativa para procurar la equidad territorial, tanto como para facilitar la incorporación de los actores locales en la Educación Superior.

8 - Las tecnologías de información y comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

9 - Dado que la virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme

importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.

10 - La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad. La Educación Superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos. Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. En este sentido, las políticas de acceso a la Educación Superior deben también considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados.

11 - Hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.

12 - Es indispensable garantizar la universalización de la educación media. Igualmente, la incorporación de toda la población a las dinámicas del conocimiento exige, por parte de las instituciones de Educación Superior, el desarrollo de alternativas y trayectorias educativas conducentes a certificaciones para el trabajo, la alfabetización digital y el reconocimiento, de experiencias y saberes adquiridos fuera de los sistemas formales. En este sentido, debe rescatarse, entre otras, la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario.

13 - Las instituciones de Educación Superior de la región necesitan y merecen mejores formas de gobierno, capaces de responder a las transformaciones demandadas por los contextos internos y externos. Eso exige la profesionalización de los directivos y una vinculación clara entre la misión y propósitos de la institución y los instrumentos de gestión.

D - Valores sociales y humanos de la Educación Superior

1 - Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Como ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.

2 - Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los

múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

3 - Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

4 - La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

5 - Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

6 - Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas.

E - La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable

1 - La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países hoy más desarrollados y al interior de la región. La existencia de dichas brechas amenaza con perpetuar en nuestros países situaciones de subordinación y pobreza. Se requiere incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, así como la formulación de políticas públicas para estimular una creciente inversión por parte de las empresas. Estas inversiones deben estar dirigidas al fortalecimiento de las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento, incluyendo la formación calificada, el acceso a la información el equipamiento necesario, la conformación de equipos humanos y comunidades científicas integradas en red.

2 - Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria.

3 - El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo- producción que no condicione las mejoras en el bienestar al consumo creciente de energía y materiales.

4 - Las nuevas tecnologías convergentes forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo científico-técnico que transformará a las sociedades en el curso de las próximas décadas. Nuestros países deberán sortear nuevos y difíciles desafíos para poder generar y utilizar este conocimiento e introducirlo y adaptarlo a metas sociales y económicas. Es necesario prestar especial atención a las barreras y potenciar la construcción de bases y plataformas científico-tecnológicas endógenas.

5 - El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público que concierne a la sociedad en su conjunto.

6 - Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte conciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social.

7 - Tan importantes como la generación y socialización del conocimiento en las áreas de ciencias exactas, naturales y tecnologías de producción son los estudios humanísticos, sociales y artísticos con el fin de fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas, responder a los retos en materia de derechos humanos, económicos, sociales y culturales, equidad, distribución de la riqueza, integración intercultural, participación, construcción democrática y equilibrio internacional, así como de enriquecer nuestro patrimonio cultural. Es indispensable acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y

favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación.

8 - La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento.

F - Redes académicas

1 - La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.

2 - Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior.

G - La emigración calificada

1 - Un tema que merece la mayor atención es la prevención de la sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración. La existencia de políticas explícitas por parte de países industrializados para la captación de dicho personal proveniente de los países del Sur significa, en muchos casos para éstos, la pérdida de capacidades profesionales indispensables. Resultan impostergables políticas públicas que atiendan al problema en su complejidad, salvaguardando el patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional de nuestros países.

2 - La emigración se ve acelerada por el reclutamiento de jóvenes profesionales de la región por parte de los países centrales, para atender la disminución de su población estudiantil universitaria. Ello podrá enfrentarse mediante la apertura de ámbitos locales de trabajo acordes con sus capacidades, y el aprovechamiento, a través de mecanismos que minimicen el impacto de las pérdidas, de las ventajas estratégicas que puede significar la emigración calificada en otras regiones para el país de origen cuando éste no pueda absorberla directamente.

H - Integración regional e internacionalización

1 - Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de

la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

2 - En el marco de la consolidación del ENLACES, es necesario acometer:

a. la renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional;

b. la articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior de la región para propiciar, a través del Mapa de la Educación Superior en ALC (MESALC), el mutuo conocimiento entre los sistemas como base para la movilidad académica y como insumo para adecuadas políticas públicas e institucionales.

c. el fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública. Los procesos de acreditación regionales deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la contribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia;

d. el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento reciproco de los sistemas nacionales de postgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región.

e. el fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos;

f. el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias;

g. el establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje;

h. el impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial;

i. el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo.

3 - En el plano internacional es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con las otras regiones del Mundo, particularmente la cooperación Sur-Sur y, dentro de ésta, con los países africanos.

La Conferencia encomienda al IESALC designar una comisión encargada de presentar a la brevedad una hoja de ruta que permita la integración progresiva de las instituciones de Educación Superior de la región.

Los participantes en este encuentro reconocen la labor enjundiosa realizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) en la preparación y realización de este evento, que ha permitido recoger la opinión de la comunidad académica regional con miras a la Conferencia Mundial de Educación Superior, París 2009.

La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”

PERSPECTIVA CRES 2018

Francisco Tamarit
Secretario de la CRES 2018

Cuando el continente se apresta a festejar el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 ocurrida en la Universidad Nacional de Córdoba, las comunidades educativas de las instituciones de Educación Superior de la región se reunirán una vez más, al amparo de la Tercera Conferencia Regional de Educación SUPERIOR, CRES 2018, para recordar y homenajear el coraje de aquellos jóvenes universitarios que con valor e inteligencia supieron liberar a las universidades latinoamericanas de las rémoras coloniales y las imaginaron instrumentos de la emancipación de nuestros pueblos. Desde entonces mucho se ha avanzado en términos de educación superior, con dificultades y con tropiezos, pero sin duda la región cuenta hoy con un enorme potencial de valiosos recursos atesorados en las miles de instituciones, universitarias y terciarias, responsables de la formación de millones de jóvenes, enriquecidas por una enorme capacidad de investigación científica y tecnológica, y profundamente comprometidas con las problemáticas sociales de nuestros países. Sin embargo, debemos admitir, a pesar de tantos logros que sin duda enorgullecieran a los jóvenes reformistas de todo el continente y de tantas generaciones, que aún tenemos enormes deudas que saldar con nuestros pueblos. Vivir por siglos en una región signada por la desigualdad, la marginación y la injusticia social nos hace también responsables de tantos males, y sobre todo, nos obliga a imaginarnos como actores activos de un proceso de transformación regional, el cual debe comenzar por la transformación de nuestras instituciones, en el cual el conocimiento deje de ser un bien de pocos, y pase a ser recibido no un bien social estratégico capaz de guiarnos en la búsqueda conjunta de las soluciones que necesitamos.

En el año 2008, como conclusión ejemplar de la Segunda Conferencia Regional llevada a cabo en Cartagena de Indias (Colombia), América Latina y el Caribe reclamaron para sí el derecho a reconocer a la Educación Superior como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad ineludible de los estados nacionales. Hoy, a diez años de Cartagena de Indias, la Tercera Conferencia Regional (CRES 2018) a realizarse en Córdoba entre el 10 y el 15 de junio del presente año, nos interpela para debatir las formas de cooperación que nos permitan articular un sistema consolidado ya pero aún atomizado, buscando las estrategias necesarias para cumplir por fin con aquel mandato inspirador. De nosotros depende también el futuro de nuestros pueblos, pues no hay sueños de prosperidad posibles para la región si no es integrados y unidos, y además, acompañados también por los saberes atesorados en nuestras casas de estudios. Ayudar a imaginar y a construir un futuro sustentable de grandeza y buen vivir, inclusivo y respetuoso de nuestra rica diversidad cultural, es sin duda la principal responsabilidad de la Educación Superior de la región. Y ya no hay mucho tiempo para demorarnos en la tarea.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, SUS COMPROMISOS Y DESAFÍOS

Pedro Henríquez Guajardo

Director del Instituto Internacional de la UNESCO

Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)

Los tiempos actuales nos aportan avances científicos, tecnológicos, y desarrollo de conocimientos. Desde el punto de vista de la información, somos protagonistas de la develación del conocimiento y de los accesos construidos para llegar a él, cuya manifestación tecnológica es una condición histórico-social, de significativas proporciones culturales para la ciudadanía del siglo XXI. En este contexto, la educación superior en América Latina y el Caribe, en su tránsito histórico, ha revisado su desempeño. Las Conferencias Regionales son expresiones de esta revisión. Sobre el particular, la CRES-1996, reconoce “la etapa histórica caracterizada por la emergencia de un nuevo paradigma basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información”, y organiza un sistema de referentes teóricos expresados en: la pertinencia, la calidad, la gestión y financiamiento, el conocimiento, las nuevas tecnologías de información y la cooperación internacional. Estos temas le permiten constituir el discurso social de la educación superior desde el paradigma del desarrollo humano sostenible, de cara a la transformación significativa del sistema, a los fines de formar “ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa, basada en la solidaridad y el respeto de los derechos humanos”.

La educación superior se plantea una visión social con demarcaciones axiológicas, que enfatiza la revalorización de la pertinencia en términos de la transición hacia sociedades del conocimiento. Estos se constituyen en centros de concepción que buscan una lógica del pensamiento basada en la pedagogía crítica para un ciudadano transformador de la realidad; como tendencia del siglo XXI. Las CRES 2008 ratifica esta condición. Declara que la educación superior es un bien público social que forma ciudadanos con capacidad crítica y reflexiva para la convivencia democrática, la tolerancia y la solidaridad, cuya accesibilidad y expansión de la cobertura, sea, para una amplia atención de la demanda pública, y con propósitos de formación para la democratización del conocimiento.

En el marco de los cien años de la Reforma de Córdoba, la CRES 2018 se prepara para ratificar estos principios declarativos: la educación superior como un bien público social – estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal, porque su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades.

A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, es imperante conocer la dinámica que ha tenido la universidad latinoamericana frente a su responsabilidad con la transformación de la sociedad.

Líneas centrales del congreso:

1. Autonomía universitaria: el derecho a la educación y políticas públicas.
2. Buen Vivir y Educación desde el Sur: descolonialidad y emancipación.
3. Educación: movimientos estudiantiles, sociales, populares, sujetos y procesos subalternos.
4. Nuevos proyectos universitarios, epistemes y metodologías: ciencias, tecnologías e innovación en la educación superior.
5. La educación superior hoy en América Latina: la reforma neoliberal y sus alternativas.
6. Autonomía universitaria y formación de docentes. Una visión desde el Sur.



III CONGRESO INTERNACIONAL 2018 EDUCACIÓN

Y UNIVERSIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

BALANCES Y DESAFÍOS A 100 AÑOS
DE LA REFORMA DE CÓRDOBA



Centro Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Centro Latinoamericano
de Ciencias Sociais