

Discusión sobre los resultados, tensiones y desafíos

*Autoría compartida*¹⁷

1. Introducción

El día 27 de marzo de 2019, en las instalaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Quito), se llevó a cabo un encuentro presencial de cierre del proyecto al que acudimos los representantes de las distintas universidades colaboradoras para participar en un conversatorio sobre los resultados obtenidos en la investigación y propiciar la reflexión conjunta¹⁸. El evento fue sumamente productivo y contribuyó a poner de manifiesto una serie de inquietudes en torno a las tres dimensiones básicas que han articulado el proceso de caracterización. Algunas de las cuestiones más apremiantes surgidas a tenor de la discusión se recogen en las siguientes páginas, a modo de “tensiones” y “desafíos”.

¹⁷ Elaborado de manera conjunta por el equipo de investigadores/as de la Universidad Central del Ecuador, UCE (Sandra Bustamante Cabrera, Moisés Logroño Galarraga y Gisela Torres Martínez.), la Universidad Técnica del Norte, UTN (Saúl Marciano Vásquez Orbe, Yolanda Paz Alcívar y Marieta Carrillo Bejarano), la Universidad Mariana de Pasto-Nariño, UNIMAR (Liliam del Carmen Mafra Ortega, Edith Consuelo López Imbacuán y Álvaro Hugo Gómez Rosero), la Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE (Rebeca Mejía Cepeda, Mónica Santillán Trujillo y Verónica Carvajal) y la Universidad Nacional de Educación, UNAE (José Luis del Río Fernández, María Nelsy Rodríguez Lozano, Ormary Egleé Barberi Ruiz y Gisselle Tur Porres).

¹⁸ Algunas fotografías del encuentro se incluyen en los anexos.

2. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión curricular

A excepción de la Universidad Mariana de Pasto-Nariño, ubicada en Colombia, el resto de las universidades que participan en el proyecto comparten la misma malla curricular, elaborada a partir de la Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación publicada por el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES) en el año 2015¹⁹. Sin embargo, es un hecho que cada institución la implementa de manera distinta, dependiendo fundamentalmente del enfoque desde el que se abordan las diferentes materias que la componen. Es ahí donde reside la primera tensión y a la vez, el primer desafío que nos *ocupa y preocupa*. Y es que, si bien es cierto que las mallas curriculares constituyen el marco normativo y legal fundamental a partir del cual se desarrollan los procesos formativos, también lo es que los documentos, en sí, *no forman a nadie*. Y aunque pueda parecer una obviedad, en realidad, no lo es tanto. Aludiendo al título del clásico libro de Michel Crozier, “*No se cambia la sociedad por decreto*” (INAP, 1979), debería ser es un ejercicio de humildad y franqueza reconocer que los cambios sociales (o educativos, en este caso), no se producen como resultado de la publicación de un documento normativo -aunque esté elaborado con la mejor de las intenciones-, sino gracias a las personas que se identifican con los principios establecidos, los hacen suyos y se esfuerzan por traducirlos en hechos concretos. En otras palabras, no importa tanto el currículo, como los profesionales de la educación que asumen la responsabilidad de llevarlo a cabo.

En este sentido, resulta preciso explicitar la premisa básica desde la que se concibe la presente investigación: quienes conformamos el equipo de trabajo compartimos la firme creencia de que es necesario considerar al profesorado de Educación Inicial, no como un colectivo destinado únicamente a la “promoción de cuidados” (labor que, sin duda alguna, reviste de una enorme importancia en la

¹⁹ Documento disponible en: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604

llamada Primera Infancia), sino también como intelectuales con un enorme potencial para crear conocimiento pedagógico y con plena capacidad para investigar su propia práctica e innovar en la búsqueda de las mejores acciones posibles para que los niños de 0-5 puedan aprender más y mejor. Desde esta perspectiva, es indispensable una formación universitaria que contribuya a *empoderar* a los estudiantes y a acompañarlos en los procesos de diálogo, reflexión y autocrítica que son inherentes a esta peculiar manera de entender la profesión docente. Hacía ahí debemos caminar. Y debemos hacerlo juntos.

Ahora bien, como ya se ha señalado en otro momento a lo largo de este escrito, abogar desde las universidades por la investigación “formativa” (investigación-acción) implica inculcar y fomentar la idea de que los futuros docentes de Educación Inicial no deben ser simples implementadores de un currículo escolar diseñado por instancias externas, sino verdaderos investigadores con plena capacidad para diagnosticar las necesidades educativas existentes en el aula y para tomar decisiones sobre todos aquellos aspectos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones precisas para dar respuesta a las demandas de cada contexto. Dicho de otro modo, es ineludible el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes, porque no necesitamos a profesores que se limiten a *hacer*, sino a profesores que sepan *por qué hacen lo que hacen* y tengan argumentos para justificar sus acciones (o inacciones). Ése debe ser el objetivo primordial que vertebré nuestras acciones docentes. Y es que no podemos olvidar que el fin último de las universidades es contribuir a la transformación de los sistemas educativos nacionales, tal y como se explicita en los diferentes documentos institucionales, pero debemos ser conscientes de que dicha transformación va a estar, *de facto*, en manos de los estudiantes y no en las nuestras. Por eso, resulta de vital importancia enseñarles a pensar.²⁰

²⁰ En este punto, se podría traer a colación la poderosa sentencia del pedagogo brasileño Paulo Freire: “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

Por otra parte, a lo largo del proyecto se ha hecho mucho hincapié en la necesidad de aprender *de todos y con todos*. Surge ahí la segunda tensión y el segundo desafío dentro de la dimensión curricular. La formación en investigación e innovación no puede abordarse “desde la tarima”, de modo unidireccional y transmisivo, como si fueran contenidos académicos asépticos y descontextualizados, sino construirse en un plano de *horizontalidad*. Diferentes identidades personales pueden reconocerse en un proyecto común que entienda las aulas de Educación Inicial como un espacio pedagógico en el que ensayar nuevas posibilidades de actuación encaminadas a la mejora de los contextos educativos y al replanteamiento de nuestros modos habituales *de sentir, pensar y hacer*.

De alguna manera, podemos afirmar que todas las personas que componen el equipo de investigación estamos “sintonizando la misma frecuencia”. Y desde cada una de nuestras respectivas universidades estamos tratando de implementar las directrices generales contempladas en la malla curricular de acuerdo a la realidad de los contextos. Por supuesto, no está todo hecho (ni mucho menos), pero somos optimistas al respecto. Los cambios sustanciales producidos hasta el momento nos hacen soñar con un presente y un futuro mejor. Y la clave reside en la actitud de directivos, docentes y estudiantes de las carreras de Educación Inicial, que han demostrado tener un fuerte compromiso con la mejora progresiva de la atención que reciben los infantes en la Primera Infancia.

3. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión pedagógica

El colectivo de universidades participantes en el estudio señala la existencia de ciertas limitaciones a la hora de formar *desde y para* la *praxis* preprofesional a partir del sentido y de la dirección de los núcleos problemáticos que rigen las diferentes unidades de formación. Ésta sería la mayor tensión que se presenta en la dimensión pedagógica. A ello, habría que sumarle la necesidad de tener en cuenta los ejes transversales correspondientes en cada uno de los ciclos, lo que “obligaría” al

profesorado universitario a cuestionar y a replantear las estrategias habituales de enseñanza si lo que verdaderamente se pretende es el fomento en los estudiantes de la reflexión y el pensamiento crítico.

Por otra parte, se requiere precisar con cierta exactitud los niveles de complejidad ascendentes que se derivan de los aprendizajes esperados en el campo de formación de Epistemología y Metodología de Investigación. Una vez identificados, cada docente podrá acompañar a los estudiantes en la adquisición de las competencias necesarias para aprender a investigar y a innovar en los diversos escenarios pedagógicos.

En tal sentido, emerge el primer desafío, que no es otro que articular de forma organizada el trabajo realizado en las asignaturas de *praxis* preprofesional, Cátedra Integradora y Prácticas Preprofesionales. El profesorado al cargo de las mismas debe trabajar conjuntamente, con el fin de consolidar una unidad de formación que tenga carácter integral, sistémico e interdisciplinario. La teoría debe servir para encontrar sentido a la práctica y viceversa: la práctica debe ser el espacio donde validar la pertinencia de los contenidos teóricos. Solo así, los estudiantes podrán poner en marcha actuaciones innovadoras destinadas a la modificación de los escenarios educativos. Queda patente la importancia del trabajo colaborativo, dentro y fuera de las universidades, como principal vía para aunar los procesos de reflexión y acción en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial.

El segundo desafío pedagógico tendría que ver con las distintas concepciones que se tienen de la asignatura “Cátedra Integradora”. Su implementación y desarrollo en las aulas universitarias difiere, no solo de un centro a otro, sino incluso dentro de una misma institución. Y, en cierta manera, es inevitable. Los contenidos teóricos de una materia como ésta no vienen prefijados de antemano en ningún manual estándar, sino que deben irse construyendo paulatinamente a medida que sirven para dar respuesta a las inquietudes y a los interrogantes que los estudiantes demandan en relación a los acontecimientos que emergen en las prácticas. No resulta sencillo, pues, asumir su docencia.

Y no siempre la experiencia resulta exitosa. Sin embargo, su presencia en la malla curricular se justifica por constituirse como un espacio en el que el alumnado puede plantearse las preguntas adecuadas, en lugar de esperar encontrar las respuestas correctas.

Por último, es necesario señalar la relevancia de los procesos de investigación-acción en la formación de los estudiantes. El hecho de concebir la investigación educativa desde este prisma facilita la adquisición progresiva de habilidades para comprender y detectar situaciones-problema en las aulas de Inicial. Además, posibilita el conocimiento, en primera persona, de las diversas realidades existentes en los centros en los que habrán de desempeñarse laboralmente cuando acaben la carrera.

4. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión práctica

En líneas generales, podemos destacar cuatro tensiones importantes dentro de esta dimensión. La primera de ellas es la existencia, entre el profesorado, de una fuerte tradición a la hora de considerar el dato, el experimento y la estadística como elementos indispensables de veracidad y validez de los procesos investigativos (elementos propios de la investigación positivista y *pos-positivista*). Esta visión entra en conflicto directo y se opone a la manera colaborativa de la investigación-acción, que trasciende la mensurabilidad y genera procesos de activismo social en los agentes educativos, de manera que el foco de atención está en los sujetos y en la capacidad reflexiva que hace posible la acción para la transformación y el aprendizaje.

En consecuencia, un desafío que aún tienen las carreras de Educación Inicial es lograr sensibilizar al profesorado del importante papel que tiene la investigación-acción en beneficio del cambio en el sistema educativo, porque posibilita y favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Gracias a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica se evitará que las nuevas generaciones de maestros continúen perpetuando hábitos, ritos y concepciones que se mantienen en las escuelas por pura inercia.

Otro desafío que se deriva de esta primera tensión es la consolidación y sistematización de experiencias exitosas o significativas vinculadas a las prácticas preprofesionales y a los Proyectos Integradores de Saberes. Podemos asegurar que se están haciendo cosas muy buenas en las diferentes universidades y sería conveniente dar a conocer los resultados de los trabajos realizados por los estudiantes en congresos, seminarios, jornadas, etc., (o quizás, en una futura publicación) porque supondrían una verdadera fuente de reflexión. La difusión de las mismas ayudaría a visibilizar la importancia que tiene la investigación-acción en los procesos formativos de los futuros docentes y constituirían una evidencia palpable de que la semilla de la transformación educativa ya se está sembrando.

La dicotomía entre investigación e innovación aparece como la segunda tensión que se identifica dentro de esta dimensión. Si bien es cierto que la investigación y la innovación se mencionan a lo largo de todo el proyecto como procesos complementarios, aún no están claros los alcances de uno y otro en la formación de los estudiantes. Para algunas universidades, la innovación es el resultado de la investigación previa. Para otras, no necesariamente la investigación debe generar innovación, ya que es posible introducir cambios en los contextos educativos a partir del cuestionamiento de los postulados pedagógicos o curriculares. El desafío, en este caso, es asimilar que tanto la investigación educativa como la innovación educativa son “dos caras de la misma moneda”; y que formar a los estudiantes en ambos campos supone el desarrollo de capacidades de orden superior (análisis, síntesis, creatividad, metacognición, etc.).

La tercera tensión tiene que ver con la consolidación de la ruptura epistemológica en los procesos investigativos, fundamentada en la revitalización de la cosmovisión andina, sus saberes, sabiduría, principios y valores, tal y como lo explicita la Carta Constitucional ecuatoriana. El desafío que tenemos por delante consiste en promover la transdisciplinariedad dentro y fuera de las aulas universitarias, posibilitando el enlace a diversos campos de conocimiento y fortaleciendo la

participación de “voces” ajenas al ámbito estrictamente académico que, sin lugar a dudas, tienen mucho que decir y que enseñar a los estudiantes.

La cuarta y última tensión (muy relacionada con la anterior) se refiere a la necesidad de conformar auténticas comunidades de aprendizaje, en las que se asuma que el conocimiento *no está hecho*, sino que es “algo” que se encuentra en permanente estado de construcción. Para ello, se requiere una cultura académica institucional que posibilite la participación de todos los actores y sectores vinculados a la formación profesional de las futuras generaciones de docentes. Democratizar el conocimiento, valorar la diferencia y propiciar el intercambio de opiniones y pareceres es el camino que nos llevará a la generación de propuestas educativas innovadoras que respondan a los crecientes requerimientos de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Crozier, M. (1979). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

A modo de epílogo: algunas reflexiones finales

Evidentemente, todo principio tiene un final. Y lo que se inicia debe concluir de una manera u otra. Ahora bien, en nuestro trabajo de investigación las conclusiones no pueden entenderse como la obtención de una serie de afirmaciones tajantes que dan por cerrado el análisis sobre los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en las carreras de Educación Inicial (¡como si eso fuera posible!). La información recogida y presentada a lo largo de estas páginas no tiene como finalidad última hallar respuestas definitivas, sino plantear nuevas cuestiones que contribuyan a la mejora de nuestra práctica profesional.

Además, desde el primer momento, no resultó fácil determinar qué podríamos entender como “resultados esperables” en un trabajo de esta índole. El proyecto de investigación no se pensó para que se obtuvieran las mismas conclusiones que se podrían extraer de un trabajo de naturaleza cuantitativa o experimental, en el que las conclusiones suponen la confirmación o el rechazo de una hipótesis elaborada previamente. En nuestro caso, las conclusiones, lejos de suponer un cierre, se constituyen, más bien, como elementos de reflexión que nos empujan a retornar a la casilla de salida. Una oportunidad para entender desde una nueva óptica qué es lo que hacemos en las universidades para enseñar a nuestros estudiantes de Educación Inicial a investigar y a innovar. En otras palabras, más que un punto final, este trabajo termina con un punto y seguido. Sin duda alguna, se puede continuar profundizando en el tema y ampliando los conocimientos obtenidos hasta el momento.

En cualquier caso, para comprobar si la investigación realizada ha cumplido con las expectativas establecidas inicialmente, nada mejor que revisar los objetivos declarados y comprobar en qué medida se han cubierto. ¿Y cuál era el objetivo del trabajo? Cito textualmente la información que figuraba en las primeras páginas: “caracterizar

los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en las carreras de Educación Inicial de las universidades adscritas a la Red de Investigación en Primera Infancia; en concreto, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Central del Ecuador (UCE), la Universidad Técnica del Norte (UTN), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Mariana de Pasto-Nariño (UNIMAR) y la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)”. ¿Con qué propósito? “Para aprender del trabajo que otras universidades están desarrollando respecto a la aplicación de sus respectivas mallas curriculares, identificar los elementos comunes y distintivos en cada programa formativo; y señalar las fortalezas y debilidades de los mismos para su mejoramiento curricular”.

Honestamente, creo que el objetivo de la investigación se ha cumplido. Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, eso no significa que el trabajo haya terminado, ni mucho menos. Haciendo uso de las palabras del activista libertario Ricardo José Clemente Mella (1861-1925), uno de los más lúcidos pensadores anarquistas españoles, *somos ricos en palabras y en ideas. Seamos también ricos en hechos, que es así como mejor se afirma el ideal*²¹. No podría estar más de acuerdo con la sentencia. Caracterizar los procesos de formación en investigación e innovación educativa que desarrollamos en las universidades, y explicitar los fundamentos que los sustentan, es una (primera) fase necesaria y fundamental para tener claro hacia dónde dirigir nuestros pasos. Porque no hay nada más absurdo que andar a la deriva, sobre todo cuando estamos hablando de formar a las futuras promociones de docentes del país... Sin embargo, no podemos, ni debemos, quedarnos solo ahí. Es primordial avanzar hacia la siguiente fase: interiorizar los principios expuestos en los diferentes documentos normativos y procurar que las intenciones pedagógicas se conviertan en acciones concretas que aterricen en la cotidianidad de las aulas universitarias, permitiendo a los estudiantes vivenciar en primera persona

²¹ Cita extraída de “Acción Libertaria”, número 20. Madrid (3 de octubre de 1913).

el desafío que supone convertirse en profesionales de la educación con plena capacidad para investigar e innovar su propia práctica. En otras palabras, pasar de los ideales, a las ideas; y de las ideas, a los hechos. Así pues, ¡pongámonos manos a la obra!

Cada una de las universidades participantes en el estudio puede sentirse satisfecha por haber contribuido al fortalecimiento y la mejora de la formación de los futuros profesionales de la Educación Inicial con el granito de arena que supone la publicación de esta obra. La investigación desarrollada ayuda a visualizar el trabajo que realizan las universidades adscritas a la RedPI (al menos, algunas de ellas) y puede convertirse en un precedente para poner de manifiesto las posibilidades que encierran la colaboración interinstitucional y el aprendizaje conjunto. Además, se aspira y se espera que los resultados sirvan para realizar recomendaciones puntuales en la política pública de Educación Inicial y que abra posibles caminos para ofertar, de manera conjunta, programas formativos de cuarto nivel.

¿Qué utilidad tiene este libro? Los escritos aquí recopilados están a disposición de docentes y estudiantes de las carreras de Educación Inicial de las diferentes universidades del país. Pueden servir como textos de reflexión en las asignaturas del campo de la epistemología de la investigación, si el profesorado lo estima conveniente. Porque si algo está claro, es que las ideas recogidas en estas páginas no sirven de nada si no se difunden, se cuestionan y se replantean. Como ya se ha dicho en otro momento, nuestra función no es hallar respuestas, sino más bien abrir nuevas preguntas. Y en ello estamos.

Para finalizar, un último inciso: este libro no puede terminar sin antes mostrar nuestro profundo agradecimiento a los estudiantes, docentes y autoridades que, amablemente, han aceptado participar en las entrevistas y grupos focales. Sin su buena disposición no habría sido posible llevar a cabo este trabajo. Sirvan estas líneas finales como sincero reconocimiento a su colaboración.

José Luis del Río Fernández, PhD
Coordinador del Proyecto