

Profesor más allá del aula: propuesta ecuatoriana de labor educativa fuera de clase

Teacher beyond the classroom: Ecuadorian proposal for out-of-class educational work

CRISTIAN SALAZAR CEPEDA

Recibido: 19/10/2021

Aceptado: 17/12/2021

Resumen

El presente escrito contiene un análisis documental sobre la propuesta de labor educativa fuera de horas clase, parte de un proceso general de cambio a inicios del 2007 para mejorar la educación en el Ecuador. El objetivo de examinar la propuesta se encuentra en función de sus posibilidades para desarrollar una mejora educativa, relacionada principalmente a lo social, el bienestar real de los ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades y progreso de sus relaciones; a partir de un trabajo educativo propuesto más allá de los límites del aula, mismo que pudiera ser considerado en otros contextos para mejorar su educación respondiendo a su realidad específica.

Palabras clave: Interculturalidad, educación, Buen Vivir, calidad.

Abstract

This paper contains a documentary analysis about of an educational proposed work of the hours out of class as part of a process of general changes early of year of 2007 with the purpose of improve education in Ecuador. The goal examining this proposal is based mainly in its possibilities to develop an educational improvement related mostly in social wellness, covering the needs and advancement of relationship of the citizens. Starting from a educational work proposed beyond the limits of the classroom, which can be considered by others environments for a improving each personal citizen education, answering at its own specific reality.

Key words: Interculturality, education, Good Living, quality.

Introducción: La necesidad de un cambio educativo

El presente artículo contiene un análisis documental sobre la propuesta de labor educativa fuera de horas clase; parte del proceso general de cambio a inicios del 2007 para mejorar la educación en el Ecuador. Para analizar la propuesta se partirá de su contextualización en el país andino, realizando posteriormente un análisis crítico de los documentos legales que enmarcan el proyecto educativo, así como la opinión de los especialistas; al contrastar lo anterior, se busca entender el proyecto y lo ejecutado, sus posibilidades o falencias, que, con adecuaciones, podrían servir como posibilidad de mejora educativa y referente a considerar en la educación de distintos países en situaciones semejantes.

El Ecuador, como muchos países de América Latina, a inicios del nuevo milenio se encontraba inmerso en una situación desfavorable en materia educativa. A decir de algunos organismos internacionales y especialistas (UNESCO, 2013: 17; Villavicencio, 2012; Luna, 2014; Ramírez, 2016; Isch, 2001), la educación en el país atravesaba por un periodo de deterioro en diversos espacios, niveles y zonas, mostrando problemas de calidad, cobertura, manejo de recursos, infraestructura, pertinencia, organización, entre otros.

A pesar de los posibles cambios y ajustes que se realizaron por parte de las administraciones previas cercanas al 2000, la situación no mejoraba en lo general, y en lo particular, al analizar temas de calidad vinculados a pruebas estandarizadas como parte de una tendencia, tampoco se obtu-

vieron los resultados óptimos en el país,

Con el impulso de las políticas neoliberales abiertamente desde 1982, no logró los propósitos señalados en los planes y programas educativos al grado de que, por ejemplo, en las pruebas de conocimientos estudiantiles en las áreas básicas realizadas bajo el nombre de Aprendo en los años 1996 y 2000, existe un deterioro en el puntaje estudiantil (Isch, 2001: 375).

Lo anterior refleja, que, aunque pudo haberse priorizado los resultados en pruebas sobre otros aspectos educativos; no se mejoraron sustancialmente dichos indicadores numéricos, además, si se vincula la calidad a elementos como: los programas de estudios, el material didáctico y la formación docente, los problemas se expanden (Luna, 2014: 7). Al relacionar la calidad a los programas de estudio y su incidencia en pruebas, en numerosas ocasiones los ajustes en programas no aumentaban considerablemente los resultados ni tampoco se dirigían a satisfacer las necesidades focalizadas de las comunidades, por lo cual, la educación se llegó a percibir por algunos como descontextualizada, poco útil o pertinente por el ideal limitado de calidad que se buscaba, “la calidad a la que se hace referencia en esos proyectos está ligada a la utilidad del producto, no en virtud de sus características objetivas, sino de la percepción subjetiva del cliente” (Isch, 2001: 375). El velar principalmente por mejorar indicadores externos, clientes o intereses específicos, en vez de las necesidades de la población, propició modificar los planes y programas a fines del mercado, por lo que se llegó a concebir la educación junto

con sus políticas como desconectadas de la realidad de los ciudadanos (SEPLADES, 2017: 12).

Vinculando la calidad al tema docente, pueden analizarse distintos problemas que impactaban al fenómeno educativo, como la falta en muchos casos de desarrollo e involucramiento de los profesores.

Desde los años ochenta la carrera docente en el Ecuador fue en constante detrimento. La formación inicial sin relación a las necesidades del país y la casi ninguna de capacitación sistemática para los profesores... sumado a esto los bajos salarios, falta de políticas de estímulos, evaluación y el pluriempleo, dieron lugar a un grupo profesional desmotivado, mal formado y altamente propenso a las iniciativas reivindicacionistas del sindicato. Resultado: ningún cambio y detrimento de la calidad educativa (Luna, 2014: 8).

El Ecuador en lo general, carecía de profesionales en la docencia sistemáticamente capacitados y evaluados¹, mostrando una falta de organización y estructura para el desarrollo del personal, siendo los casos de docentes correctamente preparados producto de vocación personal o programas específicos, en vez de una norma clara proyectada a nivel nacional. La educación superior se encontraba en un caso similar, siendo evaluada en el 92 de forma diagnós-

¹ “Nunca antes hubo en nuestro país una instancia especializada en evaluación educativa, que pudiera proveer la información y la retroalimentación que requiere el Ministerio de Educación para construir políticas públicas que contribuyan a mejorar continuamente el sistema nacional de educación” (Ministerio de Educación, 2012: 21).

tica sin medidas ni seguimiento obligatorio para desarrollar al personal y mejorar las instituciones (Villavicencio, 2012: 10).

Otro elemento relacionado fue la desconexión del gremio en relación con las medidas educativas; a saber, que en muchas ocasiones los cambios y ajustes educativos se realizaron con poca participación de los docentes; o bien, las decisiones se llegaban a tomar de manera centralizada sin considerar la realidad en las aulas; por lo cual, los profesores llegaron a rechazar varias medidas. El tomar decisiones a expensas de los maestros fue un aspecto (en mayor o menor medida) constante en las administraciones cercanas al 2000, además que repercutió dentro y fuera de las aulas, puesto que al no lograr los objetivos se culpaba al gremio

Desde los sectores empresariales, los gobiernos y la educación privada se procuró responsabilizar exclusivamente al magisterio por la crisis educativa, lo cual... pretende ocultar que la crisis es resultado de los proyectos educativos impulsados en esos años y que, por tanto, la crisis correspondía precisamente a la aplicación del neoliberalismo educativo, que fue impuesto con la contraposición del sindicato de maestros (Isch, 2001: 376).

Los constantes ataques al sector docente por oponerse a las imposiciones externas y centrales, los problemas salariales, los asuntos políticos, derivaron en manifestaciones de maestros, elemento que impactó negativamente en la calidad educativa, por reducir el trabajo al interior

de las escuelas.²

Es preciso retomar también el tema de la falta de organización y participación de la comunidad educativa (LOEI, 2011: Art. 15), debido a que no siempre era considerada en las decisiones pertinentes al fenómeno; es decir que, al momento de elegir los ajustes educativos importantes, autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia o representantes legales del personal, comúnmente no eran consultados. A pesar de existir mecanismos para el involucramiento de los diversos actores en los procesos, la realidad fue que no se llevó a cabo de forma adecuada,³ lo que repercutió de forma desfavorable en la educación, al no tomar decisiones que consideraran la realidad de la comunidad e imponer prioridades de algunos grupos; así, la educación no siempre fue pertinente ni buscó como prioridad contribuir a la satisfacción de las necesidades o el bienestar de los ciudadanos.

De modo análogo, en materia de co-

bertura, a pesar de los ajustes no se logró abarcar la totalidad de la población en el periodo.

El balance de estas décadas da cuenta de un esfuerzo sostenido por el acceso a la educación, llegándose a un nivel de estancamiento a mediados de los noventa y a un serio retroceso a finales de estos años producto de la severa crisis. (Luna, 2014: 7).

Cierto es, que en las últimas décadas y lugares se amplió el acceso de la población al sistema educativo, aumentando en algunos sectores o niveles (como el campo y la primaria respectivamente); sin embargo, la cobertura a nivel secundaria mostró un atraso en las áreas rurales en comparación con las urbanas. En 1999, en las ciudades, 4 de cada 10 personas mayores de edad había concluido sus estudios secundarios, mientras que menos habitantes del campo lo conseguía; es decir, uno de cada 10 terminó el colegio. Es verdad que se lograron avances en cobertura, por ejemplo, en el caso de las mujeres tanto en espacios urbanos como en rurales se logró que la misma proporción de cada sexo completara los estudios de nivel medio. Aun así, para 2001 los ciudadanos con analfabetismo representaban un 0.44%, las personas con nivel primaria un 49.56%, con secundaria un 25.21% y con estudios superiores un 9.90% de la población del país.⁴

Lo anterior no es muy alentador, principalmente, si se retoma que la cobertura

2 Los paros de los maestros siendo una expresión de la crisis del sistema, también se constituyeron en un factor más que la profundizó... varias fueron las causas... siendo el tema salarial el más reiterado. Pero también las condiciones... intereses políticos... desde 1979 hubo casi un paro por año... Los paros arrancaron de las autoridades limitadas garantías para los maestros, pero no incidieron en transformaciones sustanciales del sistema (Luna, 2014: 12).

3 Según la constitución política del Estado aprobada en 1998, nada impedía los procesos de transferencia de competencias educativas a los municipios o gobiernos locales. Sin embargo, desde el 2001 hasta el 2004, de los 217 municipios, solo 13 reclamaron para sí una que otra responsabilidad. (Luna, 2014: 13).

4 Instituto Nacional de Estadística y Censos. INEC. VI Censo de Población y Vivienda. en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/cuenta-satelite-de-los-servicios-de-educacion/>

fue una de las áreas más impulsadas del fenómeno educativo, y a pesar de ello los indicadores resultan desfavorables, lo peor es que, si se oferta una educación de mala calidad, a pesar de cubrir a la población, los efectos positivos en el desarrollo infantil esperados no se producen e incluso pueden ser perjudiciales (UNESCO, 2013: 17).

En relación con el tema del recurso, en el Ecuador la inversión en educación ha sido fluctuante, dándose la más alta tasa del periodo 1980-2000, en el gobierno de Jaime Roldós en 1981 cuando alcanzó el nivel más elevado con un 5.4 del PIB, del país; sin embargo, dicha inversión vendría a la baja llegando a niveles mínimos del 1.8% durante el gobierno de Jamil Mahuad en el 2000, lo que refleja que el país pasó de invertir más del 5.% del PIB en educación en 1980 a un 3.2% en 1990 y finalmente a menos del 2.0% del PIB a inicios del 2000⁵.

Si bien, la reducción del recurso afecta en la creación y aplicación de programas, estímulos, becas, etc., aún con su reducción, se crearon diversas propuestas como campañas culturales, de alfabetización, alimentos y becas, que pudieron ser mejores con un adecuado manejo: “el problema del financiamiento educativo en estos años no sólo respondió a insuficientes recursos, sino que a los pocos disponibles se los gastaba mal... También persistieron los problemas de inequidad en la distribución de los recursos” (Luna, 2014: 9-10).

El problema de la inequidad en el ma-

nejo de recursos se refleja en lo referente a la infraestructura. Por ejemplo, en el 2000; 2 de cada 10 escuelas contaban con electricidad 1.6 de cada 10 no tenían agua, 3 de cada 10 sin drenaje (Luna, 2014: 8). Los ejemplos mencionados muestran un ineficaz manejo del recurso en temas de infraestructura, que, si bien puede deberse a corrupción, desorganización, desigualdad o falta de continuidad en proyectos, también evidencian un manejo inequitativo de recursos hacia las escuelas. Asimismo, programas como los enfocados a la entrega de materiales no fueron del todo efectivos en la utilización del presupuesto, ya que en el 2000 solamente un tercio de estudiantes recibieron textos escolares.

Los proyectos de “calidad educativa” y descentralización puestos en marcha con el financiamiento externo del BID y del Banco Mundial se diluyeron en obras de infraestructura, capacitaciones sin continuidad, inestabilidad administrativa y en... la política coyuntural y sindical, con un impacto mínimo en la calidad (Luna, 2014: 7).

Si bien, en educación dentro del periodo 1980-2000 no todo fue malo, ni tal situación desfavorable en materia educativa se daba en la generalidad de espacios y niveles del Ecuador, las mejoras en educación como los aumentos a la inversión, la educación bilingüe, la capacitación, en ocasiones fueron descuidadas o descontinuas por los gobiernos cambiantes del periodo y su falta de visión a largo plazo (Crosso, 2012: 23); con lo cual, los aspectos negativos como la falta de cobertura, problemas de infraestructura, conflictos do-

5 Cfr. *Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE)* y *Banco Mundial* en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=EC>

centes, resultados indeseados en pruebas y las dificultades con el presupuesto educativo (Isch, 2001: 376), se presentaron lo suficiente como para mostrar la necesidad de un cambio en el modelo educativo a inicios del nuevo milenio en aras de la calidad.

Los problemas educativos, si bien son propios del Ecuador, no son privativos de la región; en otras palabras, los problemas en cobertura, manejo de recursos, trabajo docente, infraestructura, inequidad, descontextualización, etc. que impactan a la calidad, también pueden verse en otros contextos; por lo cual, tanto los conflictos como la propuesta puede ser considerada para otros países en condiciones semejantes.

La propuesta en educación a inicios del nuevo milenio

La propuesta de una reforma educativa, nace como parte de un proceso de cambio multisectorial en Ecuador con la llamada “revolución ciudadana”, movimiento encabezado por Rafael Correa que, entre otras cosas, criticaba las medidas neoliberales acatadas por administraciones previas, mismas que habían sumido al país en una situación para muchos desfavorable. Debido a la falta de resultados⁶ en las diversas esferas del Ecuador (incluida la educativa) y a un creciente malestar en la población, se fortaleció entonces un proceso de crítica

6 “La aplicación del Neoliberalismo fue ambigua en tierras ecuatorianas... la modernización del estado y la sociedad fueron programas que no tuvieron aplicaciones exitosas por el insuficiente compromiso político de las élites... y por cierta resistencia de sectores... la aplicación ambigua del modelo debilitó al Estado” (Luna, 2014: 2).

a la situación real del país, más allá de los indicadores económicos, así:

Rafael Correa toma posesión en enero del año 2007, luego de una campaña en la cual paulatinamente fue radicalizando su discurso y asumiendo las propuestas que los distintos sectores y organizaciones sociales de carácter popular habían impulsado a lo largo de toda la lucha contra el neoliberalismo. La acción social había derrocado a tres gobiernos e impidió, a lo largo de estos años, la aplicación de la totalidad de las propuestas neoliberales y, particularmente en el caso educativo, ello significó impedir reformas curriculares expresamente destinadas a segregar a la población (Isch, 2011: 373).

A la llegada del nuevo gobierno y por medio de una Asamblea Constituyente, se pone en tela de juicio el rumbo del Ecuador, así como del predominante tema del desarrollo y la calidad educativa, proponiendo que, en tales temas la prioridad sea la transformación de la vida de las personas y no sólo sumarse al hegemónico sistema enfocado en economía, producción o en indicadores internacionales (SEPLADES, 2017: 19). El movimiento entonces, resaltaba lo negativo de tomar medidas neoliberales, las cuales se caracterizaban por el empobrecimiento del aparato estatal y su intervención, para dar pie a la toma de decisiones reguladas de forma vertical por el mercado⁷; buscando un cambio, debido

7 “Los Estados-nación ya no responden a las demandas de sus ciudadanos; la globalización neoliberal los ha dejado sin capacidad de regulación de las economías nacionales, las cuales han pasado a estar reguladas desde fuera, dejando un alto grado de insatisfacción

a que la postura neoliberal, pensada como alternativa para resolver conflictos relacionados a temas de pobreza, desigualdad, endeudamiento, inflación, calidad educativa, etc., no tuvo los resultados deseados

Las políticas de ajuste y el modelo neoliberal no hicieron sino polarizar la sociedad ecuatoriana. Se agigantaron las brechas sociales. Los sectores ricos se volvieron más ricos y el número de pobres se multiplicó... Para 1997 el 70% de la población ecuatoriana era pobre (Luna, 2014: 3).

La falta de resultado no hizo más que agudizar los problemas que se tenían, al mismo tiempo que generaba otros nuevos, lo que contribuyó a un periodo de crisis socio-política en el país⁸, que propició la llegada de Correa a la presidencia, con la propuesta de cambiar el rumbo neoliberal que predominaba en el país.

Desde 1980, Ecuador vivió un proceso de mercantilización social en todas sus esferas... Se edificaron sistemas diferenciados en el acceso a la salud, a la educación, a la seguridad social, en donde estos bienes estaban en función del poder adquisitivo de los ciudadanos. Lo Estatal fue construido como residual del mercado y de mala calidad, como

social que termina cuestionando la propia institucionalidad de dichos Estados-nación” (Hidalgo-Capitán, 2012: 100).

⁸ Provocada por la coyuntura de diversos fenómenos como: la sucretización de la deuda, las fluctuaciones en el precio del petróleo, la sentida desconexión del gobierno con el pueblo, el malestar de diversos grupos, imposición de intereses particulares, etc. Cfr. (Luna, 2014: 6,2; Sarango, 2005: 73; SEPLADES, 2017: 12).

profecía autocumplida para justificar procesos de privatización... A la par de aquello, se profundizó, a nombre de la libertad del mercado, una estructura productiva dependiente de *commodities* de exportación con nulo valor agregado mientras se profundizaba —con el justificativo de la especialización y las ventajas comparativas— la importación de bienes industrializados y tecnológicos con alto valor agregado (Ramírez, 2016: 12).

Como resultado de la implementación de reformas internacionales sin vincularlas con las necesidades del país, sus protagonistas y las dinámicas contextuales, en gran parte del Ecuador, el fenómeno educativo también se vio inmerso en dicha dinámica internacional:

la educación... desde los ochenta no fue ajena a las tendencias neoliberales que buscaron funcionalizar el aparato educativo a los requerimientos de recursos humanos para la producción, con claros intentos de mercantilizar todos los espacios (Crosso, 2012: 21).

Lo anterior terminó por mudar aspectos conflictivos de un modelo neoliberal al terreno educativo.

Al igual que como ocurrió en otros aspectos del Ecuador, la crítica correísta en el ámbito educativo buscó alejarse del aspecto tecnócrata⁹, puesto que daba casi exclusividad a las competencias requeridas

⁹ “Formación tecnocrática: los contenidos de la formación ya no se asientan sobre los saberes humanistas, sino en el manejo de destrezas específicas, subordinadas a los requerimientos del mercado de trabajo y del Plan Nacional de Desarrollo (Villavicencio, 2012: 34).

en la producción, buscando una apertura para poder progresar en los aspectos sociales e incluirlos dentro de un proceso de desarrollo nacional. El cambio implicaba retomar la rectoría en la educación, para redireccionarla hacia otros aspectos necesarios más allá del mercado (Isch, 2011: 376). Con la “revolución ciudadana”, en un inicio se pretendía modificar la manera de concebir, dirigir y evaluar el fenómeno educativo, buscando alterar la idea de calidad que se encontraba en función del mercado y desarrollo económico, descuidando los elementos de aprendizaje e investigación que no fuesen de aplicación mercantil y perjudicando lo social

Congruente con esta visión, se trataría de una “evaluación de corte tecnocrático, fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional, cuantitativa, externa del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, por más relevante que sea en el plano social” (Villavicencio, 2012: 21-22).

Recordando que tales propuestas no lograron los resultados esperados y considerando las necesidades explícitas o sentidas de la población, se creó un Plan de Desarrollo (SENPLADES, 2007: 5), una Constitución, leyes y documentos oficiales, que encaminaron los objetivos y procesos a seguir para la obtención de un cambio real en la vida de los ecuatorianos. Este Plan, contiene varios temas a tratar llamados revoluciones, cambios fuertes o puntos de quiebre en elementos como: lo constitucional, lo ético, lo económico, la integración lo educativo y social; todos ellos,

replanteados bajo la idea del Buen Vivir, privilegiando su consecución, presuponiendo la ampliación de las libertades, oportunidades y potencialidades de los seres humanos, con el reconocimiento de unos a otros para alcanzar un porvenir compartido. Ello, necesariamente implica un cambio en el modo de Estado, que recupere sus capacidades de gestión, planificación, regulación y redistribución, profundizando los procesos de desconcentración, descentralización y participación ciudadana.

El tema del Buen Vivir fue una constante durante la Asamblea Constituyente, caracterizado por retomar propuestas provenientes de distintos grupos sociales. El cambio propuesto no es solamente una modificación superficial en la administración, lo que se daría por cambiar de funcionarios, sino que se observa la intención de una transformación contraponiendo los elementos tecnocráticos al Buen Vivir, al abordar los temas de bienestar, desarrollo y calidad.

Se plantea una alta participación social en torno a un nuevo régimen de desarrollo, el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, el mismo que habla de la equidad y de la adecuada convivencia entre los seres humanos y entre la sociedad y la naturaleza, impulsando criterios de solidaridad colectiva por encima de los señalamientos neoliberales (Isch, 2011: 379).

Para realizar las transformaciones, se propone un acercamiento estrecho entre los elementos problemáticos y el Buen Vivir, para pasar de un país con poca relación entre sus sectores o residentes, a un Ecuador que se caracterice por la convivencia

de sus ciudadanos con el Estado, entre sí y con la naturaleza; todo ello, como factor solidario, prioritario y necesario, lo cual, no se encontraba plenamente trabajado en las indicaciones tecnócratas internacionales atendidas prioritariamente en el país.

Para lograr dicha convivencia armónica, se propone encaminar la educación de forma distinta, redirigiéndola por parte del Estado con otros elementos del país, con la concepción del Buen Vivir como brújula para las decisiones y ejecuciones.

El Buen Vivir implica una educación por la convivencia, el reconocimiento y la inter-relación con la vida en todas sus expresiones: individuales, comunitarias, grupales, autárquicas, anárquicas, solidarias, diversas, naturales y culturales. La convivencia, el reconocimiento y la inter-relación (Álvarez, 2016: 8).

Se propone entonces, retomar el fenómeno educativo bajo un nuevo planteamiento, dirigiéndose hacia lo humano, incluso hasta contraponiéndose al esquema de certificaciones para la producción o de indicadores económicos internacionales, (de preparación regularmente laboral), enfocándose en cambio en las necesidades más próximas de reconocimiento, interrelación, convivencia, etc., para mejorar el bienestar de las personas en el Ecuador.

Con lo anterior, se busca un desarrollo diverso, más allá de los indicadores internacionales dirigido a la mejora de vida de los ecuatorianos y el Buen Vivir. Dicha intención puede verse en la constitución, donde se sostiene la importancia de: “Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo susten-

table y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir” (C.E., 2008: Art.3). Así, dentro de la propuesta educativa, el avance económico y su idea de desarrollo,¹⁰ debe relacionarse no sólo con la producción sino con la vida plena de todos los ciudadanos.

Como parte de la propuesta, el semblante legal del país estaría íntimamente relacionado con el Buen Vivir en general, y este aspecto a su vez, posibilitaría la organización legítima del Estado para que lo educativo, social, económico, etc., se encaminen realmente y de manera legítima hacia el mismo objetivo.

Con el Buen Vivir, la propuesta educativa comprende la atención de diversos aspectos como la interculturalidad, la desigualdad, la pobreza, por medio de propuestas como: la participación ciudadana, la rectoría en la educación, la labor educativa fuera de horas clase, todo vinculado a replantear la calidad y desarrollo de forma contraria al esquema neoliberal tecnócrata enfocado hacia el mercado

es necesario reconocer que el paradigma que se plantea es incompatible con el paradigma del capital humano, y que estos son irreconciliables entre sí. No se puede ver al ser humano como un instrumento para la economía (CROSSO, 2012: 19).

La propuesta educativa relacionada con el Buen Vivir, busca una calidad educativa relacionada a los aspectos humanos, so-

¹⁰ “El desarrollo es acerca de transformar la vida de las personas, no sólo la economía” Joseph Stiglitz Premio Nobel de Ciencias Económicas 2001. Véase (SENPLADES, 2017: 20).

ciales, ambientales, etc., confrontándose a la visión reduccionista de la calidad, propia las medidas neoliberales tecnócratas, que consideran a la misma, principalmente en función de las destrezas para el trabajo e indicadores económicos, por lo cual podría ser considerada como alternativa para los contextos que padezcan del mencionado reduccionismo; así como, del abandono o descuido de lo social y humano.

La labor educativa fuera de clase en la normatividad de la reforma educativa

La reforma educativa del gobierno de Rafael Correa, se ampara en un marco legal iniciado por medio de una Asamblea Constituyente, sustentado sobre cambios, ajustes o modificaciones en los contenidos normativos incluidos en: la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI), el Reglamento a La ley orgánica intercultural Bilingüe (RGLOEI), la ley orgánica de Educación Superior (LOES), el Reglamento a la ley orgánica de Educación Superior (RLOES) y el Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior (RCEPIS).

Con el mencionado marco legal, se propone mejorar la calidad educativa comenzando con diversas modificaciones en todos los niveles, adecuaciones que pretenden abarcar temas de interculturalidad, democratización, participación ciudadana, gratuidad (aun siendo particular), igualdad, transparencia, convivencia armónica, etc., con un sistema, cultural y científico, igualitario, integral, permanente, considerando la educación como un bien público que debe

responder al interés social y no al servicio de particulares (LOEI, 2011: Art. 2; LOES, 2010: Art. 8, 20, 107).

Para lograr lo propuesto, además de la conformación del nuevo marco legal, se amplió el recurso destinado a educación (C.E, 2008: 18 Trans), se integraron organismos para el funcionamiento adecuado de los espacios escolares, se creó un nuevo sistema de evaluación y se promovió la creación de planes, programas o materiales pedagógicos para mejorar la calidad educativa. De esta manera es, dentro de los cambios normativos, donde se encuentra la labor educativa fuera de horas clases.

La labor educativa fuera de horas clase, forma parte de las modificaciones normativas respectivas a la actividad docente, cambiando la jornada laboral en todos los niveles del sistema nacional de educación,¹¹ Así, para el personal docente se propone que:

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras... (LOEI, 2011: Art. 117).

11 "El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior... El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional" (C.E, 2008: Art. 344).

Con la modificación de 30 horas clase con 10 de labor fuera de ella, existe un tiempo real en todos los espacios y niveles del sistema, que debe ser utilizado para llevar a cabo tareas de formación, evaluación, actividades didácticas o comunitarias, de apoyo, etc., además de los deberes del aula, funciones que son llamadas: labores educativas fuera de clase individuales y participativas.

Labor educativa fuera de clase. Son las actividades profesionales que se desarrollan fuera de los períodos de clase y que constituyen parte integral del trabajo que realizan los docentes en el establecimiento educativo, a fin de garantizar la calidad del servicio que ofertan.

Se dividen dos categorías:

1. De gestión individual, que corresponden a no más del 65% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: planificar actividades educativas; revisar tareas estudiantiles, evaluarlas y redactar informes de retroalimentación; diseñar materiales pedagógicos; conducir investigaciones relacionadas a su labor; asistir a cursos de formación permanente, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente;

2. De gestión participativa, que corresponden al menos al 35% del total de horas destinadas a labor educativa fuera de clase, y que incluyen actividades tales como las siguientes: realizar reuniones con otros docentes; atender a los representantes legales de los estudiantes; realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesiten; colaborar en la organiza-

ción, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles, y otras que fueren necesarias según la naturaleza de la gestión docente (RGLOEI, 2011: Art. 41).

Lo anterior refleja, una intención de cambio en la jornada laboral a nivel nacional, misma que consiste en destinar 2 horas diarias durante los 5 días de la semana para poder atender obligatoriamente aspectos necesarios relacionados a la educación; se propone poder atender cuestiones necesarias más allá de un programa, desarrollando dentro del horario de trabajo al personal docente, a la vez que se realizan actividades integrales de apoyo estudiantil y comunitario.

Asimismo, dentro del sistema superior,¹² existe la propuesta de labor fuera de horas clase, misma que establece, (dentro de los reglamentos), un porcentaje de horas pagadas dirigido a actividades fuera del aula que puedan vincularse con el desarrollo del docente, las necesidades sociales, de interculturalidad y Buen Vivir que se tengan en las comunidades, así como, tareas de producción o empleo. En la propuesta a nivel general se sostiene que se debe:

Dedicar, por cada hora de clase que imparta, hasta una hora semanal a las demás actividades de docencia, mientras el mínimo corresponderá al 40%

12 “Son instituciones del Sistema de Educación Superior: a) Las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas... b) Los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, tanto públicos como particulares, debidamente evaluados y acreditados” (LOES, 2010: Art. 14).

de estas horas de clases. Entre las horas de las demás actividades de docencia obligatoriamente se deberá considerar las determinadas en los numerales 2 y 7 del artículo 7 de este Reglamento. (RCEPIS, 2012:Art. 12).

En el nivel superior, la labor educativa fuera de clase puede variar de acuerdo con la categoría, fluctuando la cantidad de horas dedicadas en relación con el nivel del escalafón docente que se ocupe, con lo que pueden darse desde 2 hasta 24 horas semanales, teniendo como mínimo de estas un 40% de horas clases (RCEPIS, 2012:Art. 12 y 15), lo que posibilita destinar hasta el 60% de horas a las actividades de capacitación, producción, apoyo estudiantil, social y comunitario.

Con la repartición anterior se observa, una propuesta educativa universal más allá del trabajo en el aula, brindando así, cierta apertura hacia actividades que no siempre se incluyen en los programas educativos, pero son necesarias; o bien, se puede atender necesidades particulares, las cuales no siempre tienen la presencia necesaria para considerarse en planeaciones pedagógicas a nivel general. Con la labor educativa fuera de horas clase, es posible trabajar en los aspectos de interculturalidad, Buen Vivir, trabajo comunitario, etc., brindando obligatoriamente un servicio integral de forma pagada, retribución considerada ya en el incremento del presupuesto educativo. Del mismo modo, la labor fuera de horas presenta una apertura al no encasillarse en los programas que pudiesen ser impuestos de forma vertical y sin la pertinencia real

de la comunidad educativa¹³, así, es posible realizar actividades diferentes provenientes de las necesidades particulares de los espacios, en un ambiente donde se propicie la participación¹⁴ y se pueda trabajar en función de las necesidades reales de las personas y sociedades.

Analizando la reglamentación sobre la labor educativa fuera de horas clase, puede vislumbrarse como se trata de una propuesta de largo alcance, por medio de la cual, es posible cubrir tanto aspectos tecnocráticos (por contradictorio que pudiera parecer) como elementos humanos y comunitarios, todos ellos relacionados normativamente con la calidad (RGLOEI, 2011: Art. 41). Por lo tanto, en todos los niveles y tipos de espacios educativos se pretende desarrollar el fenómeno educativo más allá de la impartición y evaluación de programas, buscando dedicar de modo remunerado tiempo, recurso y esfuerzo hacia actividades como: actualización, capacitación, coordinación con los padres, acti-

13 “La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio. La comunidad educativa promoverá la integración de los actores culturales, deportivos, sociales, comunicacionales y de seguridad ciudadana para el desarrollo de sus acciones y para el bienestar común” (LOEI, 2011:Art. 15).

14 Lo que es posible gracias a las reformas en organismos de participación de la comunidad educativa, que incluye ahora consejos, juntas, gobiernos escolares, asociaciones, etc. Cfr. LOEI, 2011:Art. 10.

vidades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área, redacción de informes, retroalimentación, diseño de materiales pedagógicos, conducir investigaciones, realización de reuniones con otros docentes, producción de artículos, actividades con autoridades y organismos de participación, organización, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles, organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales, entre otras, que pudieran requerirse en la comunidad relacionadas con la vida diaria de las personas (RCEPIS, 2012: Art. 9, 12 y 15).

En algunos casos, ya existían actividades fuera del aula relacionadas a lo propuesto a partir del 2008, pero la diferencia es que ahora el trabajo de la jornada fuera de clase se encuentra reglamentada de manera obligatoria, contemplando actividades y presupuesto para su realización. Dentro de la nueva reforma educativa, se demanda de cierta manera el desarrollo educativo integral, más allá de la cobertura de un programa y el aprendizaje del mismo; sin embargo, la orientación de las actividades que se pueden realizar incluidas en la reglamentación, son vastas, dirigiéndolas en una proporción del 60% hacia actividades de dirección y gestión de los procesos de docencia, investigación y diseño de proyectos. Asimismo, las actividades restantes dependerán de los intereses de los docentes, espacios y autoridades, donde también figuran actividades relacionadas al Buen Vivir en el marco legal.

Una propuesta con posibilidades tan

extensas conlleva sus propias problemáticas, el conflicto que puede desprenderse, sería resultado de esa misma cantidad de actividades fuera de clase a las que debe atender el docente; es decir, se pretende abarcar mucho con las 10 horas de labor, lo que podría agotarse en sólo algunas tareas sin la posibilidad (en ocasiones) de atender otras demandas sociales. Aunado a ello, la inversión del 40% de horas de la labor fuera de clase, puede limitarse a elementos como la evaluación e intereses particulares, reduciendo la labor educativa fuera de horas clase a un puñado de actividades (no siempre prioritarias) y con ello su efectividad.

La práctica de la labor educativa fuera de clase

La propuesta de labor fuera del aula, como se observó en la legislación, resulta tener posibilidades de ejecución muy amplias. Dichas aplicaciones se relacionaron principalmente con otros aspectos de la reforma educativa, como pueden ser la concepción de desarrollo, el Buen Vivir, la supervisión y evaluación educativa.

El Buen Vivir, resulta un fenómeno bastante complejo que orientó las reformas del Ecuador; sin embargo, su diversidad, amplitud e impacto no se encuentran completamente trabajados en los documentos legales educativos, existiendo una falta de claridad al respecto de lo que se entiende por Buen Vivir, lo que finalmente conlleva cierta ambigüedad en el quehacer al respecto.

Es necesario reconocer que la propuesta del “Buen Vivir” tiene diversas acepciones, relacionadas a la multiculturalidad

de la región andina; es decir, tiene diferentes connotaciones, indígenas, ambientalistas, político-sociales (Cardoso, 2016: 5). Por lo cual, la concepción del tema es compleja y no se muestra claramente en los documentos normativos, retomándose más bien, como un ideal u objetivo a alcanzar; sin embargo, en el discurso, la contraposición al neoliberalismo tecnócrata es evidente, y se dirige a lo humano, social y natural.

El concepto de Buen Vivir que se encuentra presente en las normas educativas, más que tratarse de una concepción clara, hace referencia a un marco, régimen, derecho u objetivo a lograr (LOEI, 2001: Art. 1, 3g, 6w, 16a, 19, 78, 80; LOES, 2010: Art. 9). Al adentrarse en términos como desarrollo y régimen, puede verse que siguen considerando al fenómeno como meta a alcanzar.¹⁵ Asimismo, referente al qué consiste tal objetivo es poco preciso, prestándose así una confusión al no aclarar el tema dentro de la legalidad, propiciando un extravío al momento de decidir las acciones o prioridades pertinentes.

Para resolver la imprecisión anterior, es posible acudir a la Constitución del 2008, esperando con ella poder reducir la ambigüedad; pero, también allí se encuentra presente el mismo conflicto, a saber, que en la carta magna se presentan problemas similares a los de las leyes educativas en

referencia al Buen Vivir, donde más que definir lo que se entiende por el mismo, se le concibe como una meta u objetivo que el Estado debe garantizar o conseguir (C.E., 2008: Art. 3, 14, 74, 277, 278, 319, 385). A pesar de la falta de un concepto claro sobre lo que se entiende por Buen Vivir por parte del Gobierno correista, dentro de la Constitución se presentan condiciones necesarias para llegar al mismo, como son: desarrollo sustentable, redistribución de recursos, cuidado ambiental, la educación participativa, solidaridad, responsabilidad compartida, régimen de desarrollo económico, político, socio-cultural y ambiental, interculturalidad, el impulso o promoción de la ciencia, la tecnología, las artes y los saberes ancestrales, producción (C.E., 2008: Art. 3, 14, 26, 85, 97, 275, 277, 319, 387).

Con lo anterior puede observarse que, si bien no se encuentra una concepción clara del Buen Vivir, existen elementos claves concebidos como indispensables para llegar a este, los cuales son muy extensos, incluyendo aspectos sociales y de producción que para algunos sería algo incompatible con el modelo (Crosso, 2012: 19).

El sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objetivo garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir (C.E., 2008: Art. 283).

Con lo anterior se muestra, que los elementos del Buen Vivir concebidos por gobierno de Correa, no significan lo mismo

¹⁵ Por ejemplo: "El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del *sumak kawsay*" (C.E., 2008: Art. 275).

que la concepción que tienen los teóricos o pueblos ancestrales; antes bien, parece ser un tanto más conciliatoria, queriendo abarcar intereses y necesidades distintas, siendo tal postura lo que inspira a la labor educativa fuera de horas clase, la cual, se ve dirigida a la posibilidad de desarrollar la gran gama de aspectos antes mencionados. El problema radica, en que no existe una brújula clara que oriente con armonía o equilibrio los mismos, prestándose así, a atender cualquiera de estos y pensar que con ello se atiende a todo lo referente al Buen Vivir.

Frente a lo que pudiera parecer un río revuelto, la ganancia puede darse por parte de algunos participantes, siendo en este caso, los espacios, los docentes o el gobierno; para ser más precisos, a falta de dirección por parte de la norma, lo que terminará por manejar la jornada competereá a intereses particulares de sueldos, certificación de los espacios o control por parte del Estado. Lo que es peor, como al no poseer orientación clara de las leyes para atender todas las necesidades de forma equilibrada, es posible atender sólo unas y argumentar que se vela por el Buen Vivir.

En cuanto a la dirección del personal docente, es posible visualizar su tendencia analizando la relación de la jornada educativa fuera de clase y el sistema de escalafón docente: Con la jornada pueden trabajarse temas como actualización docente, participación, trabajo comunitario, apoyo al estudiante, etc., lo que delimitaría el trabajo a realizar, serían las exigencias y apoyos al docente, enfocándose estas en las capaci-

taciones¹⁶, certificaciones, producción y posgrados, ocupando así la jornada para la obtención de credenciales en lugar de actividades dirigidas a los aspectos sociales.

Así ocurrió con muchos de los docentes y espacios, quienes se enfocaron en la obtención de credenciales y solicitud de evaluaciones (Villavicencio, 2012: 11), utilizando la labor fuera de horas clase, para obtener grados y acceder a puestos, a mayor grado en el escalafón, recursos. La atención a la capacitación y obtención de grados no es en sí un aspecto negativo de la labor, lo conflictivo resulta, la falta de armonía con los otros elementos sociales a trabajar dentro de la jornada, siendo incluso obligatorio encargarse de tales aspectos dentro de las normas de la labor fuera de aula (RCEPIS, 2012: Art. 12). Así, en muchos casos termina por ser necesario atender principalmente elementos para subir de categoría docente y obtener un mejor salario (LOEI, 2011: Art. 113; RCEPIS, 2012: Art. 70-77), sin considerar de forma análoga, los otros temas de la labor fuera de clase como sería la interculturalidad o el bienestar social.

Dicha prioridad hacia aspectos de credencialización, se refuerza con la certificación de espacios, teniendo como criterio constante, la evaluación y capacitación de todo el personal docente, por ejemplo, en las universidades.

16 Encontrándose presente el tema de la capacitación y obtención de grados en más de 9 artículos de la LOEI y en más de 12 en educación superior (LOEI, 2011: Art. 10, 47, 96, 102, 113, 115, 117, Trans. 12, 13) y (RCEPIS, Art. 7, 19, 32, 33, 39, 40, 70, 71, 72, 73, 76, 77).

Con el propósito de cumplir la normativa de alcanzar el 60% de docentes a tiempo completo, el sistema universitario ha convocado a miles de concursos de merecimiento y oposición para poder dar nombramientos definitivos (Ramírez, 2016: 43).

Se vincula así el interés docente por un mejor salario, con el interés de los espacios de subir de categoría, lo cual les proporciona seguridad y mayor presupuesto, pero para lograrlo es necesario la obtención de credenciales, grados o publicaciones que terminarían por consumir el tiempo de la labor fuera de clase. Asimismo, para lograr mejorar en la categorización es importante atender, por ejemplo, en las universidades (aparte de la cobertura) temas como las comunidades de trabajo, investigación y formación docente, abarcando dichas características para ser consideradas de mejor categoría

Tres características principales... En primer lugar, la ausencia de comunidades académicas, esto es la ausencia de tejidos de investigadores, docentes y estudiantes a efecto del ejercicio y mejoramiento de la docencia y la investigación. En segundo lugar, la precarización de las formas de contratación de docentes e investigadores... En tercer lugar, la debilidad o ausencia de investigación... A ello se agrega un deficiente proceso formativo de los académicos (Bastidas, 2013: 120).

La categorización de los espacios en el Ecuador, fue importante para la asignación de recursos¹⁷ ya que no sólo se contempla

la cobertura sino los criterios de credencialización, uniendo el interés docente con el de los espacios para emplear la labor fuera del aula. La importancia en cumplir tales características por parte de los espacios se evidenció con el cierre de universidades que no cumplían con tales requisitos, lo que encaminó a dirigir las actividades fuera del aula hacia esos temas o correr el riesgo de una clausura o descenso en la categorización, como ocurrió con catorce universidades (Bastidas, 2013).

La tendencia para utilizar el tiempo hacia aspectos tecnocráticos termina por afianzarse hacia el descuido de lo comunitario, al hablar del control gubernamental. Con las reformas del gobierno de Correa, los espacios educativos pueden ser cerrados por parte del gobierno por temas de calidad y transparencia. El problema no es el control de los espacios, sino el autoritarismo para decidir las políticas al respecto. Por ejemplo, los organismos de control como el CES, CEAASES, Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, etc., contienen una fuerte presencia de elementos vinculados al gobierno central (LOEI, 2011: Art. 23; LOES, 2010: Art. 167), con lo que no se refleja una atención integral a la diversidad social; antes bien, puede sospecharse una tendencia a atender cuestiones políticas o particulares. Con el cierre principalmente

dad, justicia y excelencia académica (donde se resalta) número de estudiantes y costo de carrera, títulos y evaluaciones docentes, clasificación de carreras, eficiencia e investigación (producción), eficiencia terminal (egresados), eficiencia administrativa (transparencia y uso adecuado de recursos). Cfr. LOES, 2010: Art. 24.

17 La distribución de recursos se dará conforme a criterios de calidad, eficiencia, equi-

de universidades, o la posible recategorización de espacios, comienza a vislumbrarse un control vertical por parte de las autoridades ecuatorianas.

El tema de la evaluación y control, se enfoca a medir los aspectos tecnocráticos mencionados, dando mayor recurso a los espacios que lo cumplen y llegando a cerrar las instituciones que no lo hagan; sin embargo, se habla de un control vertical, porque a pesar de crear organismos para la participación ciudadana en temas de educación y posibilitar su funcionamiento dentro de la labor fuera de clase, no es posible intervenir en las políticas educativas, su creación depende de la autoridad del ramo,¹⁸ que tiene así el control sobre el acaecer educativo. Si bien, en la norma se habla de un autogobierno, cogobierno o autonomía responsable de los espacios, con el trabajo en las horas fuera del aula, los mecanismos son principalmente para la organización interna sin posibilidad fuerte de intervenir en la política educativa nacional.

Por todo lo anterior, la labor educativa fuera de horas clase terminó por decan-

tarse principalmente al trabajo tecnocrático; es decir, a pesar de tener posibilidades amplias, se encaminó principalmente hacia elementos como las certificaciones, obtención de grados y evaluaciones, sin lograr el suficiente impacto en temas sociales, interculturales, comunitarios y del Buen Vivir. A pesar de ser planteada para lograr trabajar de forma integral esos elementos, debido a la reglamentación, intereses particulares y sistemas de control, terminó volcándose principalmente hacia un desarrollo ya muchas veces visto en el ámbito educativo neoliberal.

Conclusión: Las posibilidades en la labor educativa fuera de clase

Buscando mejorar la situación educativa en el Ecuador a inicios del nuevo milenio, surgió un proceso de reformas multisectoriales donde se incluyeron cambios en el sistema educativo en general. Como parte de dicha propuesta, la labor educativa fuera de horas clase se planteó como posibilidad de injerencia en aspectos de la vida que no siempre es posible tratar dentro de las actividades en clase; desafortunadamente, la propuesta terminó por virar hacia intereses específicos, siendo estos mayormente enfocados en aspectos tecnócratas medibles como la producción y credencialización.

Si bien, es positivo apoyar aspectos de capacitación y producción, no se lograrán los resultados deseados si no se atienden a las necesidades sociales: “De nada sirve tener más doctores como profesores si su investigación no ayuda a mejorar la calidad de vida de la población” (Ramírez, 2016: 38-39). Asimismo, al descuidar los aspectos

¹⁸ La Autoridad Educativa Nacional, como rectora del Sistema Nacional de Educación, formulará las políticas nacionales del sector, estándares de calidad y gestión educativos, así como, la política para el desarrollo del talento humano del sistema educativo. La competencia sobre la provisión de recursos educativos la ejerce de manera exclusiva la Autoridad Educativa Nacional y de manera concurrente con los distritos metropolitanos y los gobiernos autónomos descentralizados, distritos metropolitanos y gobiernos autónomos municipales y parroquiales de acuerdo con la Constitución de la República y las Leyes (LOEI, 2011: Art. 22).

revolucionarios del movimiento correista, se terminó cayendo nuevamente en el esquema neoliberal de producción, del que supuestamente se pretendía salir.

A pesar del discurso, podemos evidenciar que la propuesta puede aplicarse como elemento conciliador, puesto que en ella es posible incluir elementos de producción y de Buen Vivir, aunque al final prevaleció la idea de sobreponer uno en detrimento del otro, reforzando la idea de incompatibilidad de ambos. Lo sucedido no implica la completa inutilidad de la propuesta, puesto que se dio la creación de mecanismos y normas, que con un debido ajuste (en su momento) pudieron lograr un mayor trabajo integral y armónico, enfocándose a la sociedad y sus problemáticas; es decir, las propuestas relacionadas a la labor fuera de clase como dirigir el recurso, el crear mecanismos de participación, el legislar el tiempo, realizar actividades sociales, etc., posibilitaron (con algunos ajustes vinculados al valor o distribución de las actividades docentes, de evaluación y control), realizar una labor más allá de la impartición de clase y evaluación de contenidos.

Lo anterior quiere decir, que quizá faltó alinear los aspectos de la jornada fuera de clase, para que todas las actividades tuvieran un peso similar, o al menos equitativo, para no dejar de lado lo social y decantarse por lo tecnocrático. Con algunas modificaciones, se podría haber trabajado sobre las necesidades reales de las personas. Al tener los mecanismos de participación y labor fuera de clase, es posible hablar de un trabajo alternativo; o bien, de la construcción de espacios de verdadero diálogo,

de seres críticos u organizados de forma distinta, que, al no estar atados por un programa, pueden dirigir sus actividades en función de la comunidad, sus relaciones y necesidades.

Con un trabajo integral de labor fuera del aula, en función de lo menos atendido por el sistema, es como podría haberse alejado de un mero discurso político; a saber, que en dicha labor se contemplaban a modo normativo la posibilidad real de una ejecución diversa en materia educativa, incluyendo así los temas del Buen Vivir, Intercultural, comunidad, desigualdad, etc., Para hablar de una correcta ejecución de la labor fuera de clase, es menester recalcar que dentro de ella, se pretendía actuar para transformar la vida de las personas, más no para mantener el *status quo* dentro de la norma. Era posible trabajar sobre el desarrollo de la diversidad con sus necesidades, avanzando hacia la interculturalidad¹⁹ y no sólo quedarse en el reconocimiento multicultural discursivo de la población (Walsh, 2007: 30).

Dentro de la labor fuera de clase y sus mecanismos, es posible lograr una verdadera participación, un intercambio de ideas en condición de igualdad y no sólo incluir a la comunidad en algunas decisiones; a saber, que el trabajo integral requiere de una participación activa en los temas necesarios que no entran en un programa, para que

¹⁹ “Multiculturalismo... supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales inter-éticas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales” (Walsh, 2007: 31).

las temáticas y propuestas logren partir de la misma comunidad de modo horizontal, siendo las sociedades, las que desde su misma particularidad, sean las que tengan un espacio de decisión sobre los temas y del cómo desarrollarlos; sin embargo, al darse un peso desequilibrado en la importancia de las actividades de la jornada fuera de clase, aunado a una falta de claridad en el modelo, se propició la verticalidad en decisiones, priorizando las políticas centrales y exteriores de credencializaciones o producción acostumbradas.

Con la jornada fuera del aula existe la posibilidad de plantear una relación dialéctica en la educación con el Buen Vivir; dentro de ella, podían nacer propuestas de las comunidades que impactaran directamente en su vida y no fuesen impuestas por otros; en otras palabras, con la propuesta integral bien ajustada, era posible que las mismas comunidades aporten desde su subjetividad y convivencia, aportes y elementos para el fenómeno educativo, recuperando a los menos considerados al momento de decidir las políticas nacionales.

Con las reformas en el tiempo, recursos, espacios y normas aprobadas, se da la posibilidad de un trabajo horizontal de la comunidad educativa, para abordar desde la labor fuera de clase y su visión particular de la comunidad, fenómenos relacionados

a la vida plena, armonía y sus relaciones; en otras palabras, ya con el esquema normativo aprobado, junto con algunos ajustes se abre una posibilidad de trabajar de forma remunerada lo social como la Interculturalidad y Buen Vivir en educación.

Desafortunadamente no fue lo que ocurrió, a pesar de las posibilidades de la propuesta, las reformas normativas, lo integral, el Buen Vivir, la Interculturalidad, etc., en muchos casos fue lo menos trabajado en favor de los elementos tecnocráticos dentro de la labor fuera de clase, las credenciales, publicaciones, capacitaciones, etc., pueden ser útiles, pero nunca sobrepasando los elementos humanos y sociales propios de un proyecto de cambio; lo sucedido en el Ecuador propició el desequilibrio entre lo tecnocrático y lo social, dejando tales conceptos como parte del discurso. Aun así, la propuesta fue un interesante intento de modificación a la manera de hacer las cosas, sentó las bases para posibilitar una mejora, que con algunos ajustes propician-do la igualdad en importancia de las actividades, (más sencillos que los ya realizados), pudo posibilitar el acercarse a una educación integral verdadera, que considerara y trabajara las necesidades sociales como parte de un proyecto educativo de calidad, por lo que resulta una alternativa real interesante para los contextos que adolecen de problemas y presiones semejantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Alberto y otros (2008). *Entre el quiebre y la realidad Constitución del 2008*, Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución del Ecuador*, Quito.
- Asamblea Nacional (2011). *Ley orgánica de educación intercultural*, Quito.
- Asamblea Nacional (2010). *Ley orgánica de educación superior*, Quito.
- Bastidas, Cristina (2013). “Suspendida por falta de calidad”. *El cierre de catorce universidades del Ecuador*, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior CEAACES, Quito.
- Cardoso, René y otros (2016). *Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/ Sumak kawsay*, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Consejo de educación superior (2012). *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior*, Quito.
- Crosso, Camila y otros (2012). *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*, Contrato Social por la Educación, Quito.
- Isch López, Edgar (s/f). “Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”, *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115. 2011 p 378 Disponible en www.scielo.br/pdf/v32n115/v32n115a08, consultado el 22 de octubre de 2019.
- Luna Tamayo, Milton (2014). *La educación en el Ecuador 1980-2007*, Revista Iberoamericana de Educación, Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *Marco legal educativo: Ley orgánica de educación intercultural y Reglamento a Ley orgánica de educación intercultural*, Quito.
- Registro oficial órgano del gobierno del Ecuador, (2011), *Reglamento general a la ley orgánica de educación superior*, Quito.
- Sarango, Wilson (2005). *Ingovernabilidad y transición de la democracia ecuatoriana*, Instituto de Altos Estudios Nacionales, Facultad de Seguridad y Desarrollo, Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017). *Informe a la Nación 2007-2017*, Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2010*. Quito.
- Ramírez, René (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. SENESCYT, Quito.
- Villavicencio, Arturo (2012). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento*. Instituto de Altos Estudios Nacionales, Quito.
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago.
- Walsh, Catherine (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XIX No. 48

Resumen curricular de autor

Cristian Salazar Cepeda

Lic. en Filosofía, Lic. en Psicología y Maestro en Humanidades con énfasis en filosofía contemporánea. Actualmente profesor certificado de asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México y estudiante del Doctorado en Humanidades UAEMex