



DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1776>

Ciencias de la educación
Artículo de revisión

La formación universitaria tradicional de los docentes y la concepción del desarrollo endógeno

The traditional university training of teachers and the conception of endogenous development

A formação universitária tradicional de professores e a concepção de desenvolvimento endógeno

Carmen Cecilia Torres-Estacio ^I
carmitorres59@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7713-8310>

Correspondencia: carmitorres59@hotmail.com

***Recibido:** 20 de febrero de 2021 ***Aceptado:** 25 de febrero de 2021 * **Publicado:** 29 de marzo de 2021

- I. Magister en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Especialista en Liderazgo y Gerencia, Licenciada en Ciencias de la Educación Profesora de Enseñanza Secundaria en la Especialización de Filosofía y Ciencias Socio Económicas, Doctora en Ciencias de la Educación Mención Gerencia Educativa, Docente Investigadora de la Facultad de Ingenierías en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador.

Resumen

La dinámica actual ha sufrido un cambio que ha hecho que la mirada se dirija a que las políticas económicas derivadas de este nuevo orden de ideas, están conduciendo a que el país privilegie las economías que tiendan a la visualización y el potenciamiento de las vocaciones territoriales en pro del desarrollo local, es decir, el desarrollo endógeno. Su concepción por parte de los docentes cuya formación prácticamente ha estado al margen de esta orientación, es la idea movilizadora de esta investigación que quiere dejar en relieve, que a los docentes se les está demandando un accionar para el cual no fueron formados y para colmo, deben generar en los educandos una nueva forma de actuar e intervenir el entorno. Se pretende elaborar un constructo teórico respecto a la formación tradicional de los docentes y su concepción del desarrollo endógeno, con la intención de que el mismo revele el significado que le otorgan los profesores universitarios al desarrollo endógeno en el proceso didáctico de la formación de los docentes. Se asumió el Paradigma Socio-histórico y el método el de Materialismo Dialéctico. Entre los hallazgos se tiene que se concibe al docente como alguien que adoctrina y no como protagonista de los cambios que haya que realizar en el entorno y que el conocimiento no está al servicio del desarrollo de la comunidad, donde se privilegie lo propio, lo local, lo endógeno y los recursos sean producidos y utilizados de manera sustentable para satisfacer las necesidades propias de la comunidad.

Palabras claves: Formación Universitaria; Formación Tradicional; Desarrollo Endógeno.

Abstract

The current dynamics has undergone a change that has made the gaze turn to the fact that the economic policies derived from this new order of ideas are leading the country to favor economies that tend to visualize and promote territorial vocations in for local development, that is, endogenous development. Its conception by teachers whose training has practically been outside this orientation, is the mobilizing idea of this research that wants to highlight, that teachers are being demanded an action for which they were not trained and to top it all, they must generate in the students a new way of acting and intervening in the environment. It is intended to elaborate a theoretical construct regarding the traditional training of teachers and their conception of endogenous development, with the intention that it reveals the meaning that university professors give to endogenous development in the didactic process of teacher training. The Socio-historical

Paradigm and the method of Dialectical Materialism were assumed. Among the findings, the teacher is conceived as someone who indoctrinates and not as the protagonist of the changes that have to be made in the environment and that knowledge is not at the service of community development, where the own, the local, is privileged, the endogenous and the resources are produced and used in a sustainable way to satisfy the community's own needs.

Keywords: University Training; Traditional Training; Endogenous Development.

Resumo

A dinâmica atual sofreu uma mudança que fez com que o olhar se voltasse para o fato de que as políticas econômicas oriundas dessa nova ordem de ideias estão levando o país a privilegiar economias que tendem a visualizar e promover vocações territoriais para o desenvolvimento local, ou seja, desenvolvimento endógeno. A sua concepção por professores cuja formação tem estado praticamente fora desta orientação, é a ideia mobilizadora desta pesquisa que pretende evidenciar, que os professores estão a ser exigidos de uma ação para a qual não foram formados e ainda por cima, devem gerar em. aos alunos uma nova forma de agir e intervir no meio ambiente. Pretende-se elaborar um construto teórico sobre a formação tradicional de professores e sua concepção de desenvolvimento endógeno, com o intuito de revelar o sentido que os professores universitários atribuem ao desenvolvimento endógeno no processo didático de formação de professores. o método do Materialismo Dialético. Entre os achados, o professor é concebido como alguém que doutrina e não como protagonista das mudanças que devem ser feitas no ambiente e que o conhecimento não está a serviço do desenvolvimento comunitário, onde o próprio, o local, é privilegiado, o endógeno e os recursos são produzidos e usados de forma sustentável para satisfazer as necessidades da própria comunidade.

Palavras-chave: Formação Universitária, Formação Tradicional, Desenvolvimento Endógeno.

Introducción

Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre. (Paulo Freire). El vuelco que ha tenido la dinámica socioeconómica actual, insta a revisaren este caso, no tanto los aspectos que originaron ese vuelco, sino que la mirada se dirige a que las políticas económicas derivadas de este nuevo orden de ideas, están conduciendo a que se privilegien las economías que

tiendan a la visualización y el potenciamiento de las vocaciones territoriales en pro del desarrollo local, es decir, el desarrollo endógeno. Bajo esta óptica, vale indagar cómo conciben los docentes el desarrollo endógeno, sobre todo si se toma en cuenta, que su formación prácticamente ha estado al margen de esta orientación, siendo ésta es la idea movilizadora de esta investigación que quiere dejar en relieve, que a los docentes se les está demandando un accionar para el cual no fueron formados y para colmo, deben generar en los educandos una nueva forma de actuar e intervenir el entorno que se deslastre de la pasividad que ha caracterizado a los egresados de las instituciones educativas en las que laboran.

Lo referido conduce al origen de todo este proceso educativo que tiene como punto de partida la formación de los docentes. Si se asume como premisa que el problema de la formación docente no es la falta de formación sino el tipo de formación que reciben, queda claro que se requiere investigar las tendencias y limitaciones más comunes que caracterizan el quehacer del docente universitario en relación al desarrollo endógeno y que, de hecho, están obstaculizando una transformación que está siendo emplazada por la sociedad y ante la cual el docente tiene que responder. Debe iniciarse entonces con lo que da origen a todo este proceso definiendo lo que es la educación. Al respecto la Real Academia Española (RAE) en su versión electrónica actualizada asevera que:

Educación, es dirigir, encaminar y doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” Educación, es toda influencia que el ser humano recibe del ambiente social durante toda su existencia para adaptarse a las normas y valores sociales vigentes y aceptados (rae.es)

Cabe destacar que esta acepción pinta al docente como alguien que adoctrina y no como protagonista de los cambios que haya que realizar en el entorno, ni lo visualiza como impulsador o emprendedor de acciones orientadas a mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes, sino que se educa para desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de los educandos o “para adaptarse a las normas y valores sociales vigentes y aceptados”, por lo se percibe que es el formador de un ser pasivo que no participa ni insta a participar, que no socializa el conocimiento

sino que sólo lo imparte y que se adapta a lo establecido, es decir, a lo tradicional. Afortunadamente, por otra parte, la UNESCO refiere que:

Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y de las comunidades. (UNESCO, 1965, p. 3).

Esta significación está más acorde con estos tiempos, ya que visualiza a los docentes y educandos como capaces de fundar su desarrollo basado en la participación responsable de las personas y de las comunidades. Para ello se requiere que la formación que reciban no se quede en teoría, sino que pase a la acción como consecuencia lógica de lo aprendido para poder generar los emprendimientos necesarios para mejorar su modo de vida. Se debe ubicar al formador, maestro o profesor, en un contexto social, es decir, su entorno, que reclama de él un accionar para asegurar un crecimiento constante, lo cual obliga al docente a un hacer contextualizado en el que exista un permanente transitar de la teoría a la práctica y viceversa, que esté identificado con las demandas del medio donde se esté dando el acto educativo.

El propósito general de esta investigación es generar un constructo teórico respecto a la formación tradicional de los docentes y su concepción del desarrollo endógeno en las instituciones de educación universitaria, con la intención de que se deleve el significado que le otorgan los profesores universitarios al desarrollo endógeno en el proceso didáctico de la formación de los docentes. Este estudio se fundamentó en las teorías del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, la Teoría de la Dependencia de Carmen García Guadilla y la Teoría del Desarrollo Endógeno Multidimensional con Enfoque Educativo María Mas Herrera; metodológicamente se asumió el Paradigma Socio-histórico y el método el de Materialismo Dialéctico. La significación de esta investigación estriba en que expondrá los hallazgos que permitirán conocer por qué no tiene lugar una real vinculación del entorno con la universidad desde lo que se enseña en ella, privilegiando el trabajo productivo en función de la vocación y de las potencialidades territoriales, es decir, desde el desarrollo endógeno, en una integración del colectivo universitario con la comunidad y habilitando los niveles de participación.

Es importante mencionar que en los procesos investigados lo que se quiere precisar es que la preparación actual del docente carece de actualidad puesto que se considera que al recibir una formación tradicional, el docente se desubica ante la presión que tiene acerca de formar a un colectivo de quien también se está demandando un accionar que debe provenir de la necesaria interrelación que debe existir entre la teoría y la práctica y la intención de que se constituya en una sola unidad dialógica. Dejando sentado que, en este caso, la práctica está dirigida hacia el desarrollo endógeno y que para llegar a su concreción se requiere revisar una formación docente tildada de tradicional y que se cree no está coadyuvando con esa política de estado que se requiere implantar como es el desarrollo endógeno.

Abordaje de la Realidad

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. (Paulo Freire)
En Ecuador se está viviendo un proceso de cambios políticos, económicos y sociales, ello implica que esto traiga consigo una revolución cultural y educativa desde donde se están definiendo nuevas formas de participación y acción, siendo las universidades el espacio en el que, por excelencia, se gesta y desarrolla este proceso. El contexto de esta investigación, son las instituciones de educación superior de Quito, Ecuador que imparten carreras de formación docente o profesoral.

El referido proceso de cambios conlleva a la revisión de las ofertas educativas desde un nuevo contexto político, enfocándose en la formación de un talento humano necesario en tiempos de cambios y la misma, es decir la formación, está siendo empujada por las estructuras de nuestra sociedad que están siendo transformadas y a la vez están exigiendo nuestra participación. Pero tal participación no debe ser como la que venimos ejerciendo producto de una formación tradicional que a la vez forja una actuación, si es que se forja alguna, igualmente tradicional generalmente desligada del entorno donde se realiza el binomio de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, este sujeto formado, cuando le toque buscar el mejoramiento de sus condiciones de vida se aspira que sea bajo el respeto por el ambiente, por su entorno, que tenga la capacidad de visibilizar las potencialidades del mismo y aprovecharlas sin explotarlas y sin menoscabo de las generaciones futuras, es decir, que sepa propiciar e insertarse en un tipo de desarrollo que privilegie el aprovechamiento de los recursos propios de su localidad. En este punto, es oportuno mencionar que los principios básicos que fundamentan los programas curriculares, deben estar en consonancia con las realidades del contexto local, ante lo cual se percibe que estos programas curriculares no

están contextualizados o particularizados para cada entorno. También en los mismos se debe enfatizar la calidad de vida desde una perspectiva ecológica, reconociendo este principio como un valor primordial que orienta la vida del hombre en la búsqueda de la superación de sus condiciones actuales de vida, tanto intelectual como social, bajo una racionalidad ambiental.

En esa necesaria preparación del docente, en las últimas décadas, los modelos del proceso de enseñanza y de aprendizaje han sido objeto de cambios sustanciales, lo que ha permitido evolucionar, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y cambios en los perfiles de maestros y alumnos, por lo consiguiente, esos nuevos modelos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de facilitadores del aprendizaje, y que los estudiantes pasen de ser espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Si tratamos la formación docente como la ruta que llevará a que tengamos la capacidad de visualizar, construir y mantener el desarrollo endógeno, entonces es necesario referirse a la formación docente que se está impartiendo en estos centros educativos a través de las carreras de formación docente, cuyo fin es preparar y egresar a los futuros docentes que trabajarán en las distintas áreas de educación formal desde la etapa inicial hasta la universitaria.

En este contexto, vale referir que uno de los métodos más usados por el docente tradicional, es la exposición oral, esto conlleva a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea unidireccional: del docente al receptor. Se está impartiendo una enseñanza memorística, donde el alumno asume la posición receptiva-pasiva y el docente es la fuente de todo aprendizaje, este proceso de enseñanza-aprendizaje se está desarrollando en los espacios internos de las instituciones educativas.

En esta búsqueda de la información, se detectó que este referido proceso hace que la didáctica de los docentes esté centrada en lo teórico, lo que es producto de una formación tradicional tendente a reproducir un contenido programático hipotético establecido, identificándose como otras causas, el hecho de que el contenido programático poco contempla la praxis ni relaciona ese contenido con el entorno adicionando a ello la resistencia a los cambios percibida en ambos bandos (docentes y estudiantes) a la hora de sugerir alguna modificación en su dinámica actual.

Todo lo anterior conlleva a que tanto los docentes como los estudiantes y egresados tengan una actitud desvinculada de la práctica y de la solución de problemas en contextos productivos locales. También se adiciona que el docente, el estudiante y luego el egresado, no tienen visión de las

potencialidades y del aprovechamiento del entorno universitario ni de su posible ocupación productiva en el mismo, por mucho que este entorno se las ofrezca. Siendo oportuno referir que una de las consecuencias de más peso es que tanto los docentes como los participantes no saben crear ni involucrarse en proyectos locales o de su entorno, es decir, de desarrollo endógeno.

Esto lleva a determinar que no se ha logrado que en la formación docente que se imparte, se induzca a la acción, que se haga práctica además de teoría; que los conocimientos adquiridos sean aplicados en el entorno lo cual es la base para concretar un desarrollo endógeno y se estaría cumpliendo así con la premisa de que el conocimiento debe tener pertinencia social tal y como lo establece la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (2000), en su artículo 3, del Capítulo I en los Objetivos Fundamentales refiere que hay que: “capacitar a los estudiantes para su participación activa en el proceso de cambio estructural del país, por medio de una concientización, dentro de un espíritu crítico”(p.1). La misma también establece que las universidades deben realizar actividades orientadas a proyectar su preparación y trabajo académico a la sociedad ecuatoriana y de preferencia a los sectores menos favorecidos del país.

Como segunda evidencia de la contextualización de la realidad en estudio, se revela la poca vinculación entre el colectivo universitario de estas instituciones y su entorno y viceversa. Se percibe como elemento que origina esta desvinculación, la formación que traen los docentes producto de una concepción curricular académicamente fragmentada que no propicia la interrelación entre su contenido con ningún espacio físico. Es decir, en la formación del docente no está prevista ni se promueve la necesaria interrelación que debe existir entre el colectivo universitario y la comunidad que lo alberga, por lo que la transmisión de conocimientos es un proceso generalmente intra núcleo trayendo como consecuencia, que los espacios académicos no están al servicio del poder popular.

Se cree que la causa es formación heredada de los docentes cuya didáctica es ajena a las comunidades, es decir, los docentes no asumen la participación popular en su hacer, y ello trae como consecuencia que se ignore y no se participe en la dinámica productiva de la comunidad en la que están inmersos estos núcleos, además de que se forman sujetos divorciados de su entorno, sin conciencia social e incapaces de identificar las potencialidades que el mismo les ofrece. Ello deriva en una desconexión del núcleo con las organizaciones del poder popular ocasionando que

la comunidad no busca a la universidad y si tomamos en cuenta que la universidad tampoco se conecta con el entorno, entonces la desunión es bidireccional.

Otra revelación de la realidad estudiada es que existe una desvinculación entre lo académico y lo productivo, es decir, cero universidades productivas lo cual evidencia que no se está considerando la aplicación de los conocimientos en el desarrollo y fortalecimiento del sistema productivo regional y nacional. Vale referir acá lo mencionado en un Portal de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2010) que destaca como asunto primordial, la vinculación de esta universidad con el sector productivo reconociendo que los proyectos de innovación académica deben adaptarse a la demanda de la sociedad, donde los representantes del sector productivo y los investigadores puedan establecer vínculos para la transferencia recíproca de conocimientos.

En lo que respecta a Ecuador, cabe mencionar un estudio de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador, cuyos autores: Rueda, I., Acosta, B. y Cueva, F. en su estudio *Las Universidades y sus Prácticas de Vinculación con la Sociedad* (2020), citan a Audretsch (2014) quien afirma que:

...el papel de la universidad ha evolucionado con el tiempo, principalmente debido a las presiones por el crecimiento y desempeño económico. Sin embargo, el objetivo de la universidad en una sociedad emprendedora, no es solo promover la transferencia de tecnología... ...sino asegurar que las personas prosperen en la sociedad (p.2).

Por su parte Mercado, A. (2005) en su obra *El papel de la Universidad en la Conformación de un Modelo Productivo Sustentable en Venezuela*, refiere que:

La conformación de un modelo productivo sustentable plantea serios desafíos a la academia. El nuevo paradigma tecno-económico exige esfuerzos socio-institucionales que permitan afrontar nuevas formas de producción de conocimiento. La evolución hacia formas de producción eco-eficientes se concibe como un proceso de aprendizaje que trasciende la asimilación y uso de las nuevas tecnologías, planteando cambios en la concepción del paradigma desde una perspectiva tecno-económica a una productivo-ambiental, proceso que se da de forma disímil en el ámbito global, planteando serios desafíos a nuestros países (p.1).

Lo anterior induce a preguntarse por qué no existe una conexión entre el acto de enseñar y la producción que el mismo podría generar, por qué no hay la necesaria sintonía de estos centros

educativos con las necesidades de las personas que están en el entorno. Se cree que una de las causas es que los docentes no hemos sido formados bajo esta concepción de que lo académico conduzca a lo fructífero, a lo provechoso, a lo productivo porque sencillamente el contenido programático no lo contempla, no propicia una relación directa entre lo que se enseña y el producto tangible en el que se puede convertir lo aprendido. Se ignora el entorno y se tiende a atender un currículo prestablecido que no está contextualizado con el medio donde se desarrolla el proceso de formación docente.

Entre las consecuencias de esta situación se tiene que no se desarrollan ni se aprovechan las habilidades y destrezas que le permitan al binomio docente-participante o al egresado ser productivo. Con este proceder se somete al egresado a la dependencia económica pues se le induce a buscar un trabajo asalariado. Otra consecuencia negativa es que los estudiantes provenientes de sectores rurales donde la producción agrícola forma parte de su cotidianidad, pierden y desaprovechan ese componente práctico que traen consigo cuando llegan a la universidad. En este punto vale preguntarse por las razones por las cuales, los docentes, aun cuando los contenidos curriculares no lo contemplen, no traducimos en práctica lo que se transmite teóricamente, encontrándose que en la dinámica diaria existe la tendencia de que muy pocas son las materias en las que la práctica represente un porcentaje significativo en su desarrollo, relegándose esta práctica sólo a asignaturas como los seminarios, las pasantías y servicio comunitario. Pero las mismas se cursan casi al final de las carreras, lo que prácticamente puede afirmarse que estudien una carrera teórica, que no sale del claustro universitario, es decir, no traspasa las paredes de la universidad hasta que se gradúan.

Abordaje Teórico

Este estudio se fundamentó en las teorías del Aprendizaje Significativo de Ausubel, D. (1963), la Teoría de la Dependencia de García, C. (1996) y la Teoría del Desarrollo Endógeno Multidimensional con Enfoque Educativo de Mas, M. (2006); que sirvieron para orientar la consecución de los propósitos planteados en el mismo. Seguidamente, es oportuno revisar la Formación Docente en América Latina y para este propósito luce adecuado referir un análisis reflejado en una investigación de Messina, G. (1999), quien es consultora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en la que presenta un recorrido de la

formación docente en nuestros países para la década de los noventa del siglo veinte, en el que agrupó treinta y dos investigaciones organizadas en cinco grupos.

Lo primero que revela este trabajo investigativo es que la autora determina dos corrientes formativas de formación docente claramente definidas; la primera corriente está referida a la primera categoría de estudio de mi trabajo investigativo, es decir, la formación tradicional de los docentes, refiriendo que la práctica de la formación docente está basada en modelos tradicionales de enseñanza. La segunda corriente es una corriente calificada por ella misma como incipiente y que contempla:

...un enfoque de formación docente asociado a la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la investigación reflexiva y la enseñanza reflexiva como una propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Messina, 1999, p.7).

Esta segunda corriente asumida por su autora como crítica, es decir, que considera el conjunto de opiniones o juicios que responden a un análisis y que pueden resultar positivos o negativos; también aprecia la investigación desde la práctica, por lo que se estima que puede recoger los cambios que se estén dando en el entorno y se cree que se adapta más a estos tiempos tan cambiantes de nueva normalidad.

Acerca de la Formación Docente en Ecuador, Villagómez, M. (2012), en su trabajo: Nuevos Desafíos para Repensar la Formación del Profesorado Ecuatoriano, plantea que:

La formación del docente ecuatoriano ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y del currículo nacional que han definido el quehacer docente, el trabajo de aula y lo que las instituciones de formación inicial docente deben priorizar en lo que respecta a la formación del profesorado. Los últimos años presentan grandes transformaciones en el sector educativo... ...se plantean nuevos desafíos formativos, ya no únicamente desde la perspectiva del docente como ejecutor de un currículo sino como actor fundamental del proceso educativo. Es necesario repensar la formación de los profesores desde y para la reflexión crítica... ...sobre sus propias prácticas y la pertinencia de éstas en relación a los contextos donde se desarrollan” (p.1)

Esta referencia es importante porque deja sentado que los procesos de formación docente de cada país, están marcados por la época particular histórica que esté atravesando ese país, lo cual refuerza una de las premisas de este trabajo basada en que no se pierda la conexión con el entorno y también la pretensión de fomentar una educación cónsona con la realidad del país.

Formación Docente Tradicional

El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza o de aprendizaje; tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral porque su objeto es la formación integral del individuo. En cuanto a la enseñanza, es definida como un proceso en el que se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Por lo que se entiende que es un concepto más restringido que el de educación, porque ésta última tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir determinados conocimientos. Entonces la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. Al respecto López, R. (2003) afirma que:

Los paradigmas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje han sido objeto de significativos cambios en las últimas décadas, esto ha permitido evolucionar, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y cambios en los perfiles de maestros y alumnos, en este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de facilitadores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento (p.3).

Ello conduce a la formación que reciben los protagonistas principales del proceso de aprendizaje, vale decir, los docentes, quienes están encargados de formar estos nuevos hacedores de la sociedad o sujetos de acción, por lo que nos remitimos a la Formación Docente. El término formación, proviene del latín *formatio-onis*, que se traduce como la acción y efecto de formar o formarse; y docencia que deriva del latín *docens-entis*, que a su vez es participio activo de *docere*, lo que se traduce como enseñar que es relativo a la enseñanza (RAE (2014)). Partiendo de ello, la formación docente es un término compuesto que alude a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se afirma que la práctica de la formación docente está basada en modelos tradicionales de enseñanza y al hecho predominante de que, tal como lo plantea Messina, G. (1999), los centros de formación (y los profesores de esos centros) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Cabe referir acá la acepción del término Tradicional, que según la RAE alude que está relacionado con la tradición por el modo de transmitirse o por su permanencia de época en época. Lo tradicional se refiere al conjunto de costumbres, prácticas, valores, saberes y creencias de son transmitidos de generación en generación y que hacen parte de la cultura de una comunidad humana. Se dice que algo es tradicional porque sigue las ideas, normas o costumbres del pasado, se le identifica como típico o clásico y que responde a la costumbre. Entonces es menester definir costumbre encontrándose que es un hábito, o modo habitual de obrar o proceder establecido por tradición o por la repetición de los mismos actos y que puede llegar a adquirir o adquiere fuerza de precepto. La costumbre también es aquello que por carácter o propensión se hace más comúnmente.

En este orden de ideas se percibe que lo que está signado como tradicional conlleva un carácter de inalterado, que no cambia, que al tenerlo como cierto o como referencia, poco se cuestiona y se sigue reproduciendo en el tiempo. Y ese tiempo, en el que están insertos esos modelos de enseñanza aprendizaje es cambiante, así como las generaciones que se mueven en él, por lo que todo ello nos lleva a inferir que la formación docente no puede seguir siendo tradicional en un marco en el que los actores y el medio donde se mueven está variando constantemente signados por la dinámica mundial o local. Al respecto, Martínez, M. (2014) refiere que, en el caso de los pedagogos, su formación implica la apropiación crítica y selectiva de la información, significa saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas del contexto; así, la formación profesional debe estar plenamente identificada en este proceso.

Cuando se quiere alcanzar una transformación educativa y social, se requiere la sintonización de las expectativas sociales con la educación; la principal función de ésta es:

...desarrollar y ofrecer herramientas para el aprendizaje de nuevas fórmulas de comunicación y búsqueda de la información, mismas que constituyan el instrumento principal para desenvolverse en el mundo: si el contexto y las formas de aprender cambian, resulta lógico pensar que la educación debe experimentar modificaciones. Pozuelo, J. 2014 (p.2)

En un marco en el que se requiere la sintonización de las expectativas sociales con la educación y que para ello, es menester experimentar modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destaca la iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que como estrategia para la enseñanza y la formación técnica, en su Agenda 2030 promueve el desarrollo sostenible; por eso fija atención especial al “desarrollo de competencias técnicas y profesionales para el crecimiento económico, inclusivo y sostenible, siendo la enseñanza y la formación los elementos fundamentales para el cumplimiento de esta agenda”.

Para proseguir es necesario aclarar lo que se entiende por desarrollo sostenible, acepción que ha venido experimentando cambios en función de aprovechar el medio sin detrimento de la conservación de los recursos. Lo sostenible se entiende como posibilidad en el devenir y está referido a lo cronológico, es decir, depende del tiempo y se da a través de él por lo que lo sostenible incluye el tiempo. El desarrollo implica “pasar de condiciones de existencia caracterizadas por la baja producción y la pobreza, a un nivel mucho más alto de consumo y de calidad de vida material” (Sabino, C. 2001, p.12).

Ese “pasar” o transitar de una condición de existencia a otra, referido en la cita, implica el aprovechamiento de los recursos disponibles en el entorno (si es endógeno) o fuera de él. Pero ha de tenerse en cuenta que los recursos no siempre son eternos, por lo que, si el desarrollo es sostenible y se acaban los recursos o alguno de ellos, no se puede seguir sosteniendo a toda costa. Es por ello que surge entonces el concepto de desarrollo sustentable que, según Mas, M. (2006) “se trata de los elementos atemporales básicos que se mantienen constantes y sirven de fundamento para obtener los fines esperados y desplegar la estrategia de acción” (p. 32).

En este sentido se capta que estos elementos son el sostén del desarrollo que se esté dando, es decir, lo sustentan. Pero a la sazón surgen otros aspectos como, por ejemplo, la consecución de alguna materia prima para concretar el desarrollo sustentable. Ese recurso existe, pero puede que no sea propio del entorno y su traslado se imposibilite por alguna razón y ello afecte el desarrollo sustentable de la región o localidad a la cual no pertenece el recurso. Entonces cabe destacar acá que la ausencia de alguno de estos elementos imposibilitaría la consecución del Desarrollo Endógeno, por lo que surge entonces esta última alternativa como la más idónea para mejorar las condiciones de vida con los recursos propios de la localidad donde se vive. En definitiva, para

comprender cuál es la diferencia entre estos tres conceptos de desarrollo: sostenible, sustentable o endógeno, se impone mencionar que existen tres factores que están implícitos en sus acepciones, y su interrelación y la prevalencia de uno sobre otros, determinará a cuál de los tipos de desarrollo nos estamos refiriendo, estos tres factores son: la naturaleza, la sociedad y la economía, quedando entendido entonces que si la naturaleza y la sociedad prevalecen sobre la economía, estaríamos hablando indiscutiblemente de Desarrollo Endógeno.

Desarrollo Endógeno

El término “endógeno”, para la RAE, es aquello que se origina en virtud de causas internas; a partir de esta definición, el concepto de Desarrollo Endógeno para cualquier unidad territorial sería según Martínez, A. (2003): “su capacidad para progresar, crecer económica, social y culturalmente, en virtud de causas internas”. Esas “causas internas” están signadas por la contextualización, por lo que el desarrollo Endógeno sin contextualización, no existe; lo que se ha de desarrollar en una localidad específica no es lo mismo que hay que desarrollar en otra ni en el mismo tiempo ni con los mismos recursos ni de la misma forma. En función de ello:

...cuando hablamos de desarrollo y subdesarrollo no hay que mirar alrededor, hay que mirarse hacia sí mismo en sentido colectivo, con el objetivo de detectar cuáles son mis lacras y cuáles son mis virtudes y programar el trazado que lleva a la erradicación de las lacras y a la consolidación de las virtudes (Pérez, J. 1999, p.7)

En consecuencia cuando el autor habla de “mirarse hacia sí mismo en sentido colectivo” se debe orientar la mirada hacia el desarrollo endógeno puesto que son dos de sus características más resaltantes y que lo identifican, por lo que un formador docente debe internalizar sin duda esta premisa, para tener la capacidad de detectar las “virtudes” que oferta el entorno y aprovecharlas en forma colectiva; y adicional a ello, debe transmitirlo de manera tal que el estudiante también lo asuma y salga facultado para traducirlo en acción. Otra acepción muy propia para dejar sentado claramente la interpretación de desarrollo endógeno:

Es un proceso de crecimiento y cambio estructural en el que la organización del sistema productivo, la red de relaciones entre los actores y las actividades, la dinámica de aprendizaje y el sistema sociocultural determinan los procesos de cambio. Pero, además, se caracteriza

por su dimensión territorial, no sólo debido al efecto espacial de los procesos organizativos y tecnológicos, sino por el hecho de que cada localidad, cada región, es el resultado de una historia en la que se ha ido configurando el entorno institucional, económico y organizativo (Vásquez, A. 1999, p.13)

Consecuentemente, los cambios de un entorno en particular vienen dados por su propia configuración y por la historia en la que tuvo origen ese entorno, siendo muy importante acotar acá, que es la misma dimensión territorial quien sirve de base para el surgimiento de los esfuerzos creativos “internos” por configurar una estructura productiva que responda a las carencias echando mano de las potencialidades específicas del mismo. Pero ese surgimiento de los esfuerzos creativos internos no es espontáneo ni se da como una consecuencia lógica del medio, tiene que ser visibilizado, detectado o buscado y yendo más allá, propiciado, para poder promover el desarrollo productivo a partir de los propios recursos humanos y materiales que oferta el medio, pero primero tenemos que aprender a interpretar que están allí y esa es parte crucial de la relevante labor de los formadores docentes.

Universidad Productiva:

En relación a los tipos de universidad que existen, según Fernández I., Castro E., Conesa F. y Gutiérrez A. (2000), en general se pueden distinguir cinco tipos de universidades:

- a) Académica, aquella en la que fundamentalmente se imparte docencia, razón por la cual las decisiones y los recursos se orientan exclusivamente hacia la mejora de la actividad docente.
- b) Clásica, en la que se compaginan las actividades docentes con las de investigación, con un reconocimiento institucional y de la comunidad académica sobre la importancia de estas últimas y la consiguiente asignación de recursos a estas actividades.
- c) Social, que se adopta un papel activo para la discusión y resolución de problemas de la Sociedad en la cual se inserta.
- d) Empresarial, considera que los conocimientos, además de ser difundidos mediante los cauces docente y científicos habituales, tienen un “valor “de mercado, y, por tanto, son susceptibles de ser vendidos, por lo que enfoca una parte de sus actividades docentes y de investigación con criterios empresariales y se preocupa de gestionar eficazmente la cooperación con la sociedad.

e) Emprendedora, tiene aspectos comunes con la empresarial, pero con un matiz importante en sus objetivos; más que como un bien económico objeto de intercambio, utiliza el conocimiento como un potencial al servicio de los objetivos de su entorno socioeconómico, esto es, un recurso que, adecuadamente gestionado, le permite desempeñar un papel más activo en su contexto social (p.2). De acuerdo a lo planteado, la universidad que se identifica con los objetivos de esta investigación es la del literal e), es decir, la universidad Emprendedora porque sus propósitos persiguen el uso del conocimiento como un potencial al servicio de los objetivos del entorno socioeconómico por lo que considera un papel más activo en su contexto social, todo ello enmarcado en que el conocimiento no es sólo un bien económico objeto de intercambio, sino al servicio del desarrollo de la comunidad. Para los efectos de esta investigación, en lugar de universidad Emprendedora se usará el término de Universidad Productiva.

En relación a lo productivo Roa, H. (2017) en su artículo titulado “Universidad Popular y Productiva” cita al cientista Oscar Varsavsky quien afirma que nuestra ciencia es subdesarrollada, no por no haber alcanzado el nivel de los países centro, sino porque no es puesta en función de la sociedad que queremos. La batalla por una ciencia que solucione, la transición hacia un nuevo modelo económico productivo, se desarrolla en el plano de las ideas. Respecto a ello, en el mismo artículo Roa reitera que:

...bien vale preguntarnos: qué ha faltado para que esta visión se imponga y en consecuencia se traduzca en beneficios directos y concretos para el pueblo, en la medida que la Universidad se incorpore a la sociedad con la fuerza y potencialidad que debe tener para la solución de los problemas. Una política científica nacional que estimule la solución para nuestra realidad, desde las universidades. m.aporrea.org.

Esta necesaria vinculación entre la universidad y el sector productivo, es destacada por Plaza, A., Andrade, P. y Marcillo, J. (2014) en su trabajo denominado El Papel de la Universidad en el Desarrollo Productivo quienes en sus conclusiones acotan que los:

...cambios propuestos dentro de las universidades ecuatorianas responden a la percepción de que la universidad tiene una nueva misión, sumada a las ya tradicionales de enseñanza e investigación (p.9).

El horizonte deseado es que las instituciones de educación superior miren hacia el futuro, que se puedan ir adaptando a los nuevos tiempos en los que se requiere que el conocimiento sirva para resolver los problemas cotidianos del entorno más inmediato en el que nos desenvolvemos, que las universidades se inserten en el sistema productivo lo cual en alguna medida se está dando ya que el sistema general establecido, ya está presionando y empujando al sistema educativo para que tengan lugar los cambios requeridos.

Abordaje Metodológico

El Paradigma Socio-histórico, que, según Damiani, (1997), constituye un sistema de ideas que orientan y organizan la investigación científica de una disciplina, haciéndola comunicable y modificable al interior de una comunidad científica que utiliza el mismo lenguaje, es el seleccionado para abordar esta investigación que está en pleno desarrollo. El método elegido para abordarla es el de Materialismo Dialéctico que, según el Diccionario de Filosofía y Sociología Marxista (1959), es una doctrina filosófica que trata sobre las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento.

Entre los métodos teóricos seleccionados para abordar este trabajo de investigación se tiene el de Análisis y la Síntesis que según Cerezal y Fiallo (2004), el análisis permite estudiar el comportamiento de cada una de las partes, así como definir los elementos y aspectos que ejercen una influencia decisiva en las otras partes del objeto de investigación y determinan su comportamiento; mientras que la síntesis, lleva a la formulación de leyes, teorías e hipótesis que explican la conducta del objeto de investigación, sobre la base de la generalización de algunas características definidas como resultado del análisis. Respecto a los métodos empíricos se aplicará la entrevista semi-estructurada y el instrumento estará representado por un cuestionario a los docentes que conforman el objeto de estudio, con el fin de obtener información acerca de las categorías de estudio.

En relación a la población y la muestra a considerar en este estudio, vale citar a Piñero y Rivera (2013), que refieren que la muestra no se selecciona, sino que se determinan los perfiles relevantes que caracterizan a la población objeto de estudio y se configura según los propósitos de la investigación. En este caso, tanto la población como la muestra estarán conformadas por 7 informantes clave que son docentes de pregrado, cuyos criterios de selección son: que deben ser

docentes de las carreras de Formación docente, deben tener un período de ejercicio mayor de tres años y deben impartir preferentemente las unidades curriculares relacionadas con ambiente.

Resultados y Discusión

El actual contexto social donde se desarrolla el acto educativo, demanda un docente vanguardista, de avanzada o más moderno y en necesaria sintonía con las urgencias del contexto social donde está inserto, que debe contraponerse al docente tradicional cuya actitud reconoce, acepta y arrastra como cierta una dinámica de aprendizaje en la que se siente depositario temporal de una información que la usará sólo para aprobar cuando esté en formación y para transmitir cuando esté ejerciendo.

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, según Paulo Freire, entonces no se puede seguir concibiendo al docente como alguien que adoctrina sino como protagonista de los cambios que haya que realizar en el entorno, debe más bien visualizarse como impulsador o emprendedor de acciones orientadas a mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes, puesto que no sólo se educa para desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de los educandos o para adaptarse a las normas y valores sociales vigentes y aceptados, sino que también se requiere un formador activo de un ser activo, que participe e inste a participar, que socialice el conocimiento y no sólo lo imparta y que no se mimetice en lo establecido, es decir, en lo tradicional.

La didáctica de los docentes está centrada en lo teórico, lo que es producto de una formación tradicional tendente a reproducir un contenido programático establecido que privilegia la teoría, identificándose entre otras causas, el hecho de que el mismo poco contempla la praxis ni relaciona ese contenido con el entorno adicionando a ello la resistencia a los cambios percibida en ambos bandos (docentes y estudiantes) a la hora de sugerir algún cambio en su dinámica actual. Debe existir un permanente transitar de la teoría a la práctica y viceversa, que esté identificado con las demandas del medio donde se esté dando el acto educativo. En este contexto se visualiza a los formadores docentes y a los educandos, como capaces de contribuir con el desarrollo de su entorno, basado en la participación responsable de las personas y de las comunidades, pero para ello se requiere que la formación que reciban no se quede en teoría sino que pase a la acción, como consecuencia lógica de lo aprendido, hay que forzar la transición de la teoría separada de la práctica

a la reflexión permanente sobre la práctica y poder generar los emprendimientos necesarios para mejorar el modo de vida lo cual es la base para un desarrollo endógeno.

En este nuevo contexto social, sacudido y marcado por los últimos cambios, es urgente ubicar al formador, maestro o profesor, como parte de su entorno, no puede seguir al margen del mismo, puesto que ese entorno reclama de él un accionar para asegurar un crecimiento constante, lo cual obliga al docente a un decir y hacer contextualizado. La formación docente no puede seguirse concibiendo como un proceso que siga teniendo como centro el aula, que por ahora es el lugar donde mayormente se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje. Es urgente transitar y pasar del docente aislado al docente en colectivo. Es necesario desarrollar la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social, propiciando el dialogo entre el colectivo docente/estudiantil con la comunidad, estimulando la participación comunitaria en los centros educativos y viceversa, con pertinencia sociocultural, sólo así habrá condiciones para un desarrollo endógeno.

Otro hallazgo en esta investigación es la desvinculación entre lo académico y lo productivo, es decir, cero universidades productivas. Una de las causas es que los docentes no hemos sido formados bajo esta concepción de que lo académico conduzca a lo fructífero, a lo provechoso, a lo productivo porque sencillamente el contenido programático no lo contempla, no propicia una relación directa entre lo que se enseña y el producto tangible en el que se puede convertir lo aprendido. Se ignora el entorno y se tiende a atender un currículo preestablecido que no está contextualizado con el medio donde se desarrolla el proceso de formación docente. Entre las consecuencias de esta situación se tiene que no se desarrollan ni se aprovechan las habilidades y destrezas que le permitan al binomio docente-participante o al egresado ser productivo y con este proceder se somete al egresado a la dependencia económica pues se le induce a buscar un trabajo asalariado.

Conclusión

Se debe aspirar a la concreción de una universidad productiva donde el uso del conocimiento sea un potencial al servicio de los objetivos y las necesidades del entorno socioeconómico con un papel más activo en su contexto social, todo ello enmarcado en que el conocimiento no es sólo un bien económico objeto de intercambio sino que el mismo debe estar al servicio del desarrollo de la comunidad y que la producción material debe visualizarse desde una perspectiva humanista y

cooperativista, donde se privilegie lo propio, lo local, lo endógeno y los recursos sean producidos y utilizados de manera sustentable para satisfacer las necesidades propias de la comunidad. Este necesario accionar estaría alimentado por la fuerza de la topofilia, es decir, por el amor al lugar de origen y poder de identidad para vincularse por pertenencia a su lugar, región y país a través de su acción, participación y corresponsabilidad en la construcción de la sociedad a la que pertenece.

Referencias

1. Ausubel, D. (1963). *La Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo*. Nueva York. Grunne y Satratton.
2. Cerezal, J. y Fiallo, J. (2004). *Como investigar en pedagogía*. Ciudad de La Habana. Cuba.
3. Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad: el traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV/FACES. *Diccionario de Filosofía y Sociología Marxista*. (1959) Método Dialectico Materialista 65-67.
4. *Diccionario de la Real Academia Española*. Versión electrónica de la 22 Edición rae.es
5. *Diccionario de Filosofía y Sociología Marxista* (1959). Documento en línea disponible en el Enlace: www.filosofia.org
6. Fernández, I. Castro, E. Conesa, F. y Gutiérrez, A. (2000). *Las relaciones universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional*. *Revista Espacios*. Enlace: <http://www.revistaespacios.com/a00v21n02/60002102.html#inicio>.
7. García, C. (1996). *Conocimiento, Educación y Sociedad en América Latina*. Biblioteca Clacso.
8. López, R. (2003). *Nuevos Paradigmas para el siglo XXI*. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. V.19. Nro. 41.
9. *Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador* (2000). Documento en línea disponible en el Enlace: [eSilec Profesional-www.lexis.com.ec](http://www.lexis.com.ec)
10. Martínez, A. (2003). *Planes Estratégicos como base para el Desarrollo Endógeno*. Colombia. Editorial McGraw-Grill.
11. Martínez, M. (2014) *Proceso de Enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales y dinámica de grupos en el aula virtual de los ciclos formativos de la Familia Profesional de*

Servicios Socioculturales a la comunidad en el régimen semipresencial. Documento en línea disponible en el Enlace: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJSHE-02-2016-0028>

12. Mas, M. (2006). Desarrollo Endógeno. Cooperación y Competencia. Caracas. Venezuela. Editorial Panapo.
13. Mercado, A. (2005). El papel de la universidad en la conformación de un modelo productivo sustentable en Venezuela. Cuadernos del Cendes. Versión On-line ISSN 2443-468X. CDC v.22 n.58 Caracas
14. Messina, G. (1999). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Investigación acerca de la Formación Docente: Un Estado del Arte en los noventa. Documento en línea disponible en www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm
15. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). (1965)
16. Piñero y Rivera (2013). Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales. UPEL. Barquisimeto, Lara. Venezuela.
17. Plaza, A., Andrade, P. y Marcillo, J. (2014). El Papel de la Universidad en el Desarrollo Productivo. Ecuador. Documento en línea disponible en el Enlace: www.pedagogia.edu.ec
18. Portal de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2010). Documento en línea disponible en el Enlace: investigación.pucp.edu.pe
19. Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. Documento en línea disponible en el Enlace: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/377209>
20. Roa, H. (2017). Artículo: Universidad Popular y Productiva. Documento en línea disponible en el Enlace: m.aporrea.org
21. Rueda, I., Acosta, B. y Cueva, F. en su estudio Las Universidades y sus Prácticas de Vinculación con la Sociedad (2020). Ecuador. Educación Social. Vol. 41. Campinas 2020. Epub. <http://dx.doi.org/10.1590/es.218154>
22. Sabino, C. (2001). Desarrollo y Calidad de Vida. Caracas. Editorial Panapo.
23. Vásquez, A. (1999). Desarrollo, Redes e Innovación. España. Ediciones Pirámide.

24. Villagómez, M. (2012), en su trabajo: Nuevos Desafíos para Repensar la Formación del Profesorado Ecuatoriano. Universidad Politécnica Salesiana. Alteridad. Revista de Educación ISSN Nro. 1390-325X. Vol. 7. Nro. 2. Ecuador.

©2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).