

Capítulo 3. La universidad nacional de educación: una experiencia educativa en los márgenes de la innovación universitaria

Manena Vilanova

avilano6@xtec.cat

l'Escola Andersen - Vic.

<https://orcid.org/0000-0001-7176-6933>

Christian Mendieta

christian.mendieta@unae.edu.ec

Coordinación de Investigación, Universidad Nacional de Educación, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-2945-3540>

Resumen

Es de común acuerdo preguntarse por la educación y sus fines; incluso, preocuparse por la problemática de una educación tendiente al ámbito de eficiencia neoliberal y neocapitalista, relegando lo educativo a un plano secundario. A partir de este escenario, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), como universidad nueva y dedicada, de forma exclusiva, a la formación de formadores, abre la posibilidad de experimentar la innovación educativa como reto constitutivo, es decir, como pregunta generadora al respecto de la educación y lo educativo. A lo largo del texto se identificarán los elementos, momentos y acciones que permitieron pensar y trabajar la innovación desde la práctica y no como un ideario; una estructura universitaria por coordinaciones académicas, la creación de una Coordinación Pedagógica y una apropiación del Modelo pedagógico institucional a través de espacios de discusión, reflexión y formación de docentes configuran un estilo de gestión académica que valora y promueve un pensamiento y trabajo pedagógico en la experiencia educativa. El Buen Vivir, como principio filosófico adoptado por la UNAE, buscó cuestionar la propia vida docente desde una perspectiva que pregunta por la relación con los demás, el medio ambiente, el conocimiento y la manera como se conjugan estas relaciones con la comunidad. Por lo tanto, la concepción de innovación y, sobre todo, su práctica implicó (re)pensarse la universidad y la educación desde el sentido de lo pedagógico.

Palabras clave: experiencia educativa, pedagógico, innovación educativa, buen vivir.

1. Introducción

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) inicia sus actividades académicas el 25 de mayo de 2015, con el arranque de sus dos carreras en modalidad presencial: Educación Inicial y Educación Básica (González, et al., 2018). En la actualidad, su oferta académica

comprende 7 licenciaturas en modalidad presencial y 2 licenciaturas en modalidad a distancia, que se enfocan en la profesionalización de docentes del magisterio fiscal que no cuentan con título universitario, y ha ejecutado 5 programas de posgrado.

La UNAE, como universidad nueva, ha planteado la innovación como reto constitutivo, como pregunta generadora al respecto de la educación y lo educativo. De esta manera, se señalarán aspectos que se trabajaron desde la Coordinación Pedagógica hasta inicios de febrero del 2018. En este texto, a medida que se describan los planteamientos que durante ese período se sostuvieron por la Coordinación Pedagógica, emergerán los aspectos desde los cuales se puede hablar de innovación, es decir, se sostendrá una concepción de innovación que se ha ido transformando y que cobró sentido, durante ese período, más en lo vivencial que en lo ideal.

La innovación institucional como dispositivo de innovación educativa

Normalmente, la concepción de innovación es sinónimo de incorporación de algo nuevo, de un cambio o mejora que se canaliza a través de objetos, modelos, procesos, etc. En el ámbito educativo, “la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (Mogollón, 2016, p. 14).

Litwin (2008) señala que las innovaciones que se llevan a cabo en las aulas requieren el aval y compromiso de todos los actores de la institución. Es por eso que concibe a la innovación como una actividad que implica un cambio radical en la sustitución de prácticas tradicionales por nuevas, flexibles y comprensivas. En este contexto, es imperativa la promoción de modelos de gestión que contemplen estructuras y procesos organizacionales innovadores que permitan al docente (re)pensarse sobre su rol y participación en su práctica docente. Respecto a la gestión institucional, el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IPE-Buenos Aires) de la UNESCO (2000) señala que:

La cultura burocrática ha hecho de las escuelas los lugares donde menos se discute de educación [...] Actualmente se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. (p. 12-15)

Como explica Sola (2016), la innovación no solo es necesaria para mejorar sino para generar equidad: la organización administrativa operativa de la formación (la rigidez de horarios, la separación arbitraria de áreas de conocimiento, la priorización de asignaturas según una supuesta importancia instrumental, la separación de alumnos y alumnas por edades) no permiten la posibilidad de establecer relaciones fructíferas y potenciar el trabajo común, lo cual debe ser aprovechado para una mayor programación de vivencia de la cultura.

En cambio, para Vogliotti y Macchiarola (2003) la innovación educativa es un proceso donde intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afectan a diferentes niveles contextuales, generales, del sistema escolar y del aula. Por lo cual, sostienen las autoras, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales, culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios pretendidos. En la misma línea, Cabra-Torres menciona que la importancia de la cultura y las representaciones (relación del docente, la práctica y los cambios) exige indagar sobre cómo se fomenta el pensamiento creativo en la enseñanza, qué procesos subjetivos, cognitivos y culturales tienen lugar cuando se enfrentan a la tarea de innovar, replantear las formas de acompañamiento de lo individual a lo colectivo, así como dotar de sentido ético y político a la práctica innovadora (Cabra-Torres et al, 2013).

Desde otra perspectiva, la innovación genera una diversidad de oportunidades para el desarrollo de la investigación educativa. Para Murillo (2006), “las innovaciones son fuente inagotable de ideas y saberes que han de ser tenidos en cuenta si pretendemos mejorar el impacto y la utilidad de la investigación educativa [...] las innovaciones suponen la punta de lanza de la práctica educativa” (p. 39).

Apesar de lo alentadora que resulta la literatura sobre innovación educativa, la concepción de la educación (sea en nivel inicial, medio o superior) como un *sistema* supone reconocer una estructura y microestructuras en tensión entre el trabajo administrativo y el académico. Los procesos de innovación, muchas veces, se ven amenazados o coartados por la propia institución educativa que la considera incompatible con procesos normativos o prefiere la estabilidad de lo conocido ante la incertidumbre que provoca la innovación. Es así que, en la mayoría de casos, se reduce su aplicación a espacios aislados: las aulas. En contraste, se recomienda que, al considerar la innovación como generadora de investigación, es necesario centrar las investigaciones –innovación– en el ámbito de las escuelas más que del aula, porque es en ese nivel donde se desarrolla el proceso educativo y supone el nivel básico para la mejora de la educación (Murillo, 2006).

En consecuencia, lograr que las universidades caminen sobre el acontecimiento y las experiencias no es un efecto que desprenderá de las políticas administrativas de la academia, sino de una lucha constante por actos innovadores que (re)posicionan de una manera más equitativa con relación al cómo, el dónde y quiénes generan conocimiento (Vilanova, et al., 2019).

2. Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo y fue realizado bajo una perspectiva narrativa derivada del análisis del material documental como el Modelo Pedagógico UNAE, los informes de gestión de las áreas académicas que sirvieron de soporte para el desarrollo y funcionamiento pedagógico de la UNAE y el desarrollo de la experiencia durante el

periodo de trabajo 2015-2018. El análisis se caracterizó por la recuperación del material que se generaba dentro de la Coordinación Pedagógica en conjunción con el trabajo con la Comisión Gestora y los documentos semanales (Nominadas como Notas Pedagógicas que guiaron el desarrollo cotidiano del trabajo docente de la UNAE).

Del análisis se derivaron los conceptos básicos que marcaron y proyectaron la actividad pedagógica de la universidad: *lo educativo, la experiencia estética, formas otras de hacer universidad, pensar-haciendo, sentido de lo pedagógico, el sentido de lo común*; los cuales marcan la narración conectando y recuperando la experiencia con el fin de poder mostrar la manera como se movilizó esta experiencia y se innovó desde lo pedagógico.

Los resultados de la experiencia buscan dar a conocer aspectos nuevos sobre la forma como esta vivencia se constituyó y, de esta manera, permitir que el lector pueda (re)crear su experiencia educativa desde lo pedagógico.

3. Resultados y Discusión

A partir del trabajo en docencia y en la incipiente investigación hacia octubre del 2015, la intención de pensar la universidad cobra sentido en un eje potencial y de gran incidencia como es el de las prácticas pedagógicas. Podríamos decir que fue el primer punto de referencia innovador que se planteó y que nació en conexión de un modelo pedagógico que buscaba recoger experiencias pedagógicas de distintos niveles educativos para ser pensados al interior de la educación superior.

El planteamiento, de entrada, impulsó el lugar de *lo educativo*, es decir, la mirada de un lugar donde se forma a formadores y que, para ello, se piensan lo formativo. Por eso, el extraer técnicas y estrategias desde los niveles de inicial, básico, bachillerato y superior, reubica al académico en un lugar de equidad ante las prácticas pedagógicas de todos los niveles.

Es importante señalar este tipo de vivencias desde la innovación porque, más que apostar por un ideario, se cuestionó la vivencia de lo educativo; es decir, recuperar las prácticas exitosas como estrategias que pueden ser analizadas y utilizadas en educación superior. Esto implicó una práctica política innovadora desde lo educativo, donde los primeros en reaccionar frente este tipo de acción fueron los propios docentes de la universidad.

Esta experiencia, iniciada desde la Coordinación Académica y luego derivada hacia la Coordinación Pedagógica, abrió la perspectiva de acción en los procesos de formación del profesorado. La innovación en sí misma consistía en que, más allá de los niveles formativos del profesorado, se planteasen esa entrada a las particularidades del Modelo Pedagógico de la UNAE, donde el sentido de experiencia colectiva debía convertirse en un fundamento valioso para ser confrontado en primera persona por el docente-

investigador a través de “formas otras”¹ de generar conocimiento y saber pedagógico. Este reposicionamiento buscaba un efecto de fricción sobre las estructuras académicas que se han sedimentado dentro de las universidades para generar una *experiencia estética* distinta en los docentes y así poder *replantearse la manera de hacer universidad*. La UNAE buscó generar una universidad desde un pensar-haciendo.

El *pensar-haciendo* implica replantearse el esquema institucional de la universidad y regresar a las bases y luchas históricas de su concepción como institución educativa para generar otros parámetros de gobernabilidad, de docencia, de investigación y de vínculo con la comunidad. Este posicionamiento intenta no convertirse en un planteamiento discursivo; por eso, las estructuras y las políticas generadas desde la *Coordinación Pedagógica* no siempre fueron coincidentes con las lógicas y los procesos administrativos de la institución, y se convirtieron en una *lucha simbólica desde y para lo pedagógico*.

Cabe señalar la particularidad que tuvo la *Coordinación Pedagógica* dentro de la Universidad, la manera en cómo surge y los actores con quienes trabajó. La UNAE, a diferencia de otras estructuras académico-administrativas universitarias, se distancia de una organización por facultades y se configura a través de coordinaciones; esta organización pretende evitar la creación de sistemas o subsistemas aislados y promover un trabajo sistémico a través de sus coordinaciones. Por ejemplo, en el Estatuto UNAE no se contempló una Secretaría Académica, sino una Coordinación Académica, sobre la cual, al inicio, recaía la función administrativa de la docencia como la formación docente; la organización, distribución de horas y responsabilidades del personal académico; horarios y espacios de formación de los estudiantes, como también los principios pedagógicos que caracterizaban a la UNAE.

Las demandas propias del crecimiento de la UNAE advirtieron la necesidad de un replanteamiento organizacional. Este escenario abrió la posibilidad de profundizar propuestas sobre lo pedagógico que derivaron en la creación de la Coordinación Pedagógica². Entre sus principales funciones se contemplaron acciones que permitieran reflexionar el sentido mismo de *lo educativo* dentro de la UNAE, teniendo en cuenta que se trata de una Universidad dedicada a la formación de formadores, donde lo fundamental en sí misma era el sentido de un modelo pedagógico que posibilitase entrar en otras formas de enseñar y aprender, en otras maneras de pensar lo educativo y no solo la educación. La Coordinación Pedagógica se encargaría de generar un pensamiento pedagógico constante, desde la cual se pudiese promover una continua retroalimentación sobre el sentido que tenía el plantearse la formación docente como un acto innovador y que, por lo tanto, la propia docencia se convertía en una manera

1 El concepto “formas otras” se extrae de los trabajos de investigación en infancia de la Coordinadora Pedagógica de este período, quien usa la inversión de términos como deriva del pensamiento de la infancia(S).

2 La propuesta de creación de la Coordinación Pedagógica fue planteada por el Dr. Ángel Pérez Gómez, Presidente académico de la primera Comisión Gestora, instancia equivalente al Consejo Superior Universitario.

de investigar sobre la experiencia de enseñar y aprender. El recorrido institucional de la UNAE, corto pero constante, se vio reflejado al ser considerada y haber participado en el proyecto de investigación *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions "To Inn³"* liderado por la Universidad de Barcelona; su condición de proyecto educativo innovador y la posibilidad de pensar la educación desde otra perspectiva, a través de un deseo de llevar a cabo una experiencia distinta donde se pudiese volver a pensar el fundamento pedagógico de lo educativo, permitió desarrollar diferentes metodologías de trabajo docente.

Lo innovador de la UNAE no se limitó a la concepción de sí misma como una universidad pedagógica, debido a que encontramos varias de este estilo en distintos lugares del mundo y varias en Latinoamérica. Lo innovador recayó sobre un área que no existía en estas universidades y que representaba su base, la cual era la *Coordinación Pedagógica*, desde donde se crearon y se potenciaron los programas de posgrado, carreras de grado y proyectos formativos que, además de tener que vincular las características del Modelo Pedagógico, debían entrar en ese efecto de contraste que implicaba (re)pensarse la universidad y la educación desde el *sentido de lo pedagógico*.

De esta manera, desde la Coordinación Pedagógica se generaron: las carreras que tiene actualmente la UNAE (a excepción de las tres primeras que iniciaron antes de que se creara la Coordinación Pedagógica: Educación Básica, Educación Inicial y Educación Intercultural Bilingüe), los procesos internos de formación docente de la universidad, la indagación y registros sobre el desarrollo de la educación a distancia para la creación de sedes y centros de apoyo, los documentos de base para crear un programa de profesionalización a docentes del magisterio fiscal que no cuentan con título universitario, la revisión y conexión con programas y carreras de otras universidades de Latinoamérica, la generación de documentos que aporten a la construcción de lo curricular y lo pedagógico y la documentación para la aprobación y creación del Centro de Educación Inicial de Innovación (escuela anexa a la universidad) y, además, se mantuvo la reflexión académica a través de textos semanales que generaban polémica, cuestionamiento y aporte constante sobre ese pensamiento pedagógico que buscaba constituir una universidad "de otra manera de ser" (Levinas, 2021).

Se debe resaltar como aspecto fundamental de la UNAE un principio filosófico que inspira su constitución como universidad formadora de formadores; el Buen Vivir. Hay que hacer hincapié que durante el período al cual se ha hecho referencia, la Coordinación Pedagógica planteó y vivenció este principio como un eje interrogativo y no como un eje inspirador. Esta diferencia permitió reflexionar en cómo el mismo busca dar y dio soporte a la concepción de universidad.

3 El proyecto TO INN se conformó por 21 IES y un centro de formación de 7 países de AL (Colombia, Argentina, Honduras, México, Ecuador, Bolivia y Paraguay) y 4 países de la UE (España, Italia, Holanda y Portugal).

Cuando se dice que fue un eje interrogativo, se parte del desconocimiento vivencial del Buen Vivir, el desconocimiento de un planteamiento nuevo que inquieta, pero que a la vez permite acercarse a las bases de una sociedad más equitativa, un conocimiento que se sostiene en el acontecimiento de la experiencia que busca pasar de la condición de sociedad democrática a una comunidad colectiva⁴. Esta diferenciación buscó profundizarse a través del tipo de docencia que se esperaba generar en la UNAE, pero siempre ha contado con polos de fricción con las estructuras de poder y dominación, desde las cuales todos los académicos se han formado y poco se reflexiona al respecto. Por eso, más que promulgar los principios filosóficos del Buen Vivir, se buscó cuestionar la propia vida docente desde una perspectiva que pregunta por nuestra relación con los demás, el medio ambiente, el conocimiento y la manera como conjugábamos estas relaciones con la comunidad, buscando *un sentido de lo común en lugar del sentido de lo propio*. Lo común, aunque pareciese extraño, se abría hacia el sentido y relevancia de la diferencia, mostrando esos obsesivos enclaustramientos que generaban el nacionalismo y sus cánones de identidad, pasando de lo constructivo a lo constituyente (Grosso, 2010).

Entonces, lo que constituyó, en su momento, al Buen Vivir en principio filosófico como práctica de innovación fue su planteamiento como eje interrogativo y no inspirador. Su base filosófica nos permite recaer en un pensamiento de formación colectiva que no se aplica desde lo universal sino desde lo cultural y desde la relación comunitaria desde el cual se sostiene. A nivel práctico, este aspecto innovador se percibe a través de una mirada de la docencia (tanto a nivel interno de la universidad como de formación de los estudiantes) desde la concepción y sentido que tienen otras formas de conocer, la importancia del conocimiento no como capital simbólico que responde a unos intereses ajenos a un grupo social y cultural, sino como una respuesta colectiva que se genera siempre en comunidad y en conexión con lo humano y lo no humano (ambiente), siempre en “el afuera” (Foucault, 1997).

Asimismo, este aspecto innovador fue, a su vez, el más potente y el más débil. Se podía decir que es un oxímoron vivo, una experiencia claro-oscuro, porque reconocerse desde ese “permanente afuera” implicaba poner al descubierto, ante todo, las maneras en las cuales los académicos se han constituido dentro de esos criterios argumentativos donde predomina “tener y/o validar la razón propia”, como señalaba Derrida (1996) en un juego de re-posicionamiento. Es decir, este aspecto extremadamente innovador a donde nos conducía era hacia la deconstrucción del académico, una tensión potente que mostró una diversidad de imágenes y espectros sobre la docencia, la investigación, lo laboral; cuya confrontación propia no siempre tuvo un efecto de transformación académica en el docente investigador, pero si develó los matices de acción que el académico oculta con sus discursos vanguardistas.

4 Planteamientos trabajados a través de las Notas Pedagógicas 2018 en las cuales se analiza el sentido de lo común dentro de los procesos formativos y de la generación de conocimiento, no como capacidad humana sino como capacidad colectiva.

Estos aspectos hicieron que la formación de formadores en la UNAE genere interrogantes, no solo sobre la docencia sino sobre los procesos de transformación del país que empezaron a cuestionar el sentido mismo de la vida que se buscaba reinventar. Seguramente, este fue uno de los aspectos más innovadores de la UNAE porque lo educativo, de esta manera, buscó contextualizarse territorialmente como referente de transformación de la educación a nivel general; es decir, una experiencia de educación superior nacional que cobraría sentido a nivel internacional, no por la inversión como si esta fuese una institución más sino por la posibilidad de (re)creación de una universidad que se destacaría por una práctica pedagógica distinta⁵.

4. El Modelo Pedagógico UNAE o desmoldando el molde

El modelo pedagógico de la UNAE ha representado el corazón de la innovación. Se señala, de esta manera, líneas que fueron trabajadas como una práctica viva de la UNAE; es decir, el modelo es un constructo desde el cual se buscó consolidar la UNAE, pero, a su vez, desde el cual se ha podido interactuar para pensar una innovación en educación que posibilite una transformación educativa. Es así que se señalan los siguientes puntos relacionados con el modelo:

1. Como ya se mencionó, el modelo nació de una revisión de propuestas educativas exitosas en el mundo que no atienden solamente al ámbito de la educación superior, sino que hacen efecto en distintos niveles educativos. De ellos se extraen prácticas exitosas que conforman la propuesta didáctica del modelo, pero también la conexión con una resignificación de la excelencia a partir de las interrogantes que abrió el Buen Vivir.
2. El modelo se planteó como una acción y excusa para pensar en la actividad docente e investigadora, partiendo de unas bases filosóficas, sociológicas, culturales, didácticas, curriculares y evaluativas. La excusa implicó que el lugar desde el cual iniciamos el intercambio y la disputa por el acercamiento al modelo parte de acciones pedagógicas concretas desde las cuales se desarrolla una formación docente centrada en el aprendizaje cooperativo.
3. Desde la Coordinación Pedagógica se trabajó el modelo pedagógico como *un modelo sin molde*, es decir, como una estructura básica que la ejecución misma del modelo resquebrajase la posibilidad de reproducción. De tal manera, el modelo no es una estructura acabada ni una nueva manera de colonizar el saber pedagógico, sino una forma de vivir una experiencia nueva.
4. La esencialización del currículo, los contenidos priorizados (“menos es más”) también son importantes de resaltar, este contraste entre presencialidad/prioridades de contenido y virtualidad/prácticas. Por eso, el debate sobre el

5 Como base de lo anteriormente mencionado tenemos los informes de gestión de las Coordinaciones a cargo.

currículo no es solo de contenidos sino de habilidades y competencias que los estudiantes pueden generar a través del análisis y profundización de problemáticas educativas que ellos encuentran en la escuela.

5. La investigación se centra sobre la participación de los actores. Por eso, la base de la aplicación de la misma es la Investigación-acción participativa (IAP). Esto posibilita preguntarse por quiénes son los actores cuando investigamos en y para la escuela, la familia y la comunidad, y hasta dónde el docente realmente está generando un tipo de investigación educativa nueva, y de qué manera sigue reproduciendo los esquemas establecidos por la concepción metodológica de la investigación. La innovación, en este caso, que se impulsó recayó sobre la apertura a esta lucha simbólica (Bourdieu y Passeron, 2008) que se ha logrado abrir frente a cómo se han determinado formas de investigación social y educativa marcadas por metodologías reconocidas y desde dónde se puede reinventar la investigación de la misma manera como se hace con la pedagogía.
6. El sistema de evaluación es por competencias, el aspecto innovador es la manera como se plantea la evaluación como instrumento formativo, es decir, permanente, continuo y retroalimentativo, pero que incide sobre las capacidades de interacción de los estudiantes al respecto de su proyecto de vida. Por ejemplo, su proyección social y comunitaria. El docente de la UNAE debe velar por este tipo de formación en los estudiantes y no porque den cuenta por una serie de contenidos. Los contenidos se convierten en su búsqueda a partir de las inquietudes que se han generado en los estudiantes. De esta manera, se pretende que los estudiantes se valoraran a sí mismos por lo que podían hacer de manera conjunta y no que los estudiantes compitieran por ganar un valor individual⁶.
7. El sistema tutorial o acompañamiento académico y personal de los estudiantes en el modelo deviene de las prácticas educativas en otros ámbitos de la educación y de experiencias en educación superior para que el estudiante tenga un referente en el proceso de formación y, de esta manera, evitar la deserción y garantizar solidez en los procesos formativos. La innovación en la tutorización generó dos resultados específicos que se detallan a continuación:
 - 7.1. La intención de perfilar un docente UNAE como tutor fue la tutorización académica o el seguimiento personal de los estudiantes y de los procesos que se iban consolidando. De tal manera que la actividad del docente en sus clases se tenía que ir transformando para generar más experiencias pedagógicas que discursos magistrales.

6 Una evaluación con relación a una socioformación (Tobón, 2013).

- 7.2. La responsabilidad del docente sobre grupos de estudiantes con el fin de que lo educativo en la educación superior no solo acoja la formación académica sino sus procesos y dificultades cotidianas. Se buscó generar círculos de apoyo y reconocimiento para que se crearan comunidades de apoyo académico y personal.
8. Las estrategias pedagógicas que replantean una didáctica centrada en el aprendizaje y las competencias en los procesos de enseñanza de la educación superior y de la construcción del conocimiento. Las estrategias pedagógicas planteadas permiten movilizar y plantear al estudiante como el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje. A nivel de innovación, se resaltaron varios aspectos con relación a las estrategias pedagógicas que se proyectaron y se implementaron en la UNAE:
- 8.1. El aula invertida no solamente como estrategia pedagógica que generaba aprendizajes significativos, sino como un desplazamiento del lugar donde se crea y re-crea el conocimiento. De esta manera, se buscó generar una transformación en la formación de los estudiantes, pero además en la concepción y práctica de la docencia en educación superior, lo cual se convertiría en una innovación académica.

Se usa sistemáticamente como estrategia a través del uso del aula virtual. Desde una perspectiva netamente contextual; sin embargo, no todos los centros educativos cuentan con recursos adecuados para llevarla a cabo desde un aula virtual o a través de las TIC. Lo importante es que la parte teórica sea asimilada antes de la clase presencial. Así, la clase se convierte en una experimentación bajo el principio de “teorizar la práctica”.

- 8.2. La *lesson study* como práctica de planificación colectiva y de mejoramiento de la práctica pedagógica en el proceso de formación de los estudiantes como en el proceso de formación docente de la propia universidad. La importancia del trabajo cooperativo como formación profesional para “re-crear el conocimiento práctico” (Pérez, Soto y Serván, 2015).

Así es cómo se trabaja en la UNAE, como base para el desempeño de los docentes. Grupos de profesores se apropian de este enfoque para mejorar en el contexto de Ecuador; los alumnos, en las prácticas preprofesionales, también lo hacen.

- 8.3. El aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta estrategia se trabaja en los proyectos PIENSA (proyectos integradores de saberes que se desarrollan durante el ciclo formativo y se presentan a su cierre), los cuales permiten amalgamar conocimientos para resolver un problema específico del aula donde se realizó la práctica. Los alumnos generan las destrezas docentes desde una realidad contextual, con el apoyo de los docentes y de las asignaturas del ciclo o lapso respectivo.

9. La práctica preprofesional como lugar de formación fundamental de los estudiantes, pero también de encuentro e interacción de la cultura académica con la cultura escolar. Como innovación relevante el modelo posiciona la práctica a nivel curricular desde el primer ciclo en el que cursan y el incremento de horas en los ciclos superiores llega a tener la misma carga académica que la del trabajo teórico. Pero, además, y como un referente a destacar a nivel de innovación está que los docentes de la UNAE acompañan a los estudiantes a las instituciones educativas y en ellas establecen una relación con los docentes de las escuelas para generar otro tipo de relación educativa. Las prácticas se convierten en espacios de encuentro y creación de procesos de investigación y vinculación con la colectividad.
10. La fractura de lo disciplinar para generar una discusión curricular que permita a la formación ampliar su mirada, pero también su lectura de la realidad más conectada con los aspectos que tiene que ver con la realidad de la escuela, la familia, la comunidad y la infancia y la juventud.

5. Conclusiones

En las discusiones que se generaron, desde la Coordinación Pedagógica durante el período octubre 2015 a febrero 2018, hacia las direcciones de carrera y departamentos, autoridades de la universidad y a todo el claustro en general fue decantando en que la innovación en la UNAE no solo podía responder al sentido de mejoramiento de la educación, sino a un posicionamiento de ese mejoramiento; es decir, mejorar no era responder a las lógicas de mercado para entrar en un ámbito de eficiencia neoliberal y neocapitalista, sino que mejorar estaba directamente relacionado con la transformación de la sociedad. El sentido de lo mejor entraba en un ámbito ético y social, era una posibilidad de responder a las necesidades de equidad y respeto cultural que entrara en otras lógicas de reconocimiento donde el foco debía desplazarse de la concepción de la vida como “capital humano” al de la “diversidad cultural y ambiental” y un desplazamiento de las “teorías del desarrollo potencial” al de la “vida comunitaria”.

La UNAE, en este período, buscó innovar, preguntándose por el Buen Vivir como un lugar para pensar en los saberes y los conocimientos desde lo humano y lo no humano, desde LO educativo y no solo desde LA educación, en las subjetivaciones más que en los sujetos, en la equidad más que en la igualdad, en la legitimidad más que en la legalidad, en la interculturalidad más que en la etnicidad, en lo colectivo más que en lo público, en lo solidario como justicia y no como caridad, en la espiritualidad en lugar de la religiosidad, en la emocionalidad como encuentro cognitivo y no como efecto anímico, y en la comunidad más que en la ciudadanía.

La acción de innovar ha implicado un reto desde y para lo pedagógico que se desarticula de la concepción de mejorar algo interior y se vincula más a (re)pensar-haciendo algo desde una perspectiva de lo común que cuestione, ante todo, nuestro lugar de formación,

de hala en primera persona y nos haga pensar y vivir desde lo común; no como algo final o definitivo, sino como un espacio con distintas dimensiones ligado principalmente al trabajo colectivo.

Un proyecto educativo requiere de un modelo pedagógico que oriente su práctica educativa, pero, sobre todo, requiere de un área o departamento que efectivamente dinamice la discusión sobre lo pedagógico dentro de las instituciones; que documente, cree y propicie formación y pensamiento sobre el conocer y no solo sobre el conocimiento. En especial en las instituciones de educación superior donde lo que prevalece son contenidos sobre disciplinas y conocimientos forjados conceptualmente desde lo académico. La innovación desde la UNAE se reconoció por la manera de conjugar su práctica pedagógica con su estructura teórica, de la cual se desprendía una manera de hacer universidad “de otra manera de ser” (Levinas, 2021) en busca de una acción colectiva sobre la (trans)formación educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial Laia (Trabajo original publicado en 1979).
- Cabra-Torres et al. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes; aportes para la reflexión y el debate*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Ministerio de Educación.
- Universidad Nacional de Educación (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Editorial UNAE.
- Derrida, J. (1996). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Editorial Manantial.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del Afuera*. Editorial Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1966).
- González Trélles, S., Vilanova Buendía, M., Vásquez Bernal, M. y Mendieta Chacha, C. (2018). Universidad Nacional de Educación. En A. Montané López (Coord.), *Educación Superior y Formación del Profesorado: Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente*. (pp. 677-746). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Grosso, J. (2010). Constitutivo, construido. Espacio-tiempo semiopraxis crítica. En *Cuerpos y emociones desde Latinoamérica*. Centro de Estudios Avanzados – Unidad Ejecutora de CONICET y Universidad de Catamarca. Córdoba y Catamarca.
- Instituto Internacional de Planeación de la Educación-Buenos Aires. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. UNESCO.

- Levinas, E. (2021). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (J. M. Ayuso-Díez, Trad.). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1974).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.
- Mogollón Campos, L. (2016). *Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. UNESCO – representación Perú.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. (pp. 23-51). La Muralla S.A.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M. (2015): Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 85, 81-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871006/html/index.html>
- Sola Fernández, M. (2016): ¿Por qué es necesario innovar? En M. Fernández y N. Alcaraz (Coord.). *Innovación educativa. Más allá de la ficción* 28(22), (pp. 41-52). Ediciones Pirámide.
- Tobón. S. (2013). El enfoque socioformativo de las competencias: Aplicando el pensamiento complejo en el aula. En M. M. Alonso y M.N. Ruiz (Coords.), *Educación y humanismo*. Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/index>
- Vilanova Buendía, M. (2014). *Descender desde la infancia: el discurso de los niños desde sus "formas otras" de conocer y vivir* (Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/288209>
- Vilanova Buendía, M. (2016): Coordinación Académica. En Universidad Nacional de Educación, *Hacer bien, pensar bien, sentir bien*. (pp. 79 – 82). Editorial UNAE.
- Vilanova Buendía, M. (2017). Coordinación Académica. La UNAE y su crecimiento desde la multiplicidad. En Universidad Nacional de Educación, *Educamos para el Buen Vivir*. (pp. 57 – 62). Editorial UNAE.
- Vilanova Buendía, M y otros (2018). El Buen vivir y lo pedagógico en la UNAE. En: *Transformar la educación para transformar la sociedad*. (pp. 55 – 63). Editorial UNAE.
- Vilanova Buendía, M., Mendieta Chacha, C., Tacuri, V. y González Trélles, S. (2019). Pensar la experiencia educativa en la formación docente universitaria en Latinoamérica. Un efecto entre ecos y encuentros. En A. Bon y M. Pini (Ed.), *Cultura, ciudadanía, participación. Perspectivas de la Educación Inclusiva*. (pp. 171-188). Pangea.

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003) *Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Universidad Nacional de San Luis de Argentina. Recuperado de: https://www.academia.edu/2245020/Teor%C3%ADas_impl%C3%ADcitas_innovaci%C3%B3n_educativa_y_formaci%C3%B3n_profesional_de_docentes