



## SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES INTERCULTURALES BILINGÜES EN ECUADOR

**Fausto Tingo Proaño**  
fausto\_social@yahoo.es

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Formación de docentes para la diversidad cultural y lingüística

**Porcentaje de avance:** 10%

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

**Programa de posgrado:** Doctorado en Ciencias Sociales, línea de investigación Sociedad y Educación.

**Institución donde realiza los estudios de posgrado:** Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.



### Resumen

El siguiente estudio propone un análisis de la formación continua de docentes interculturales bilingües en Ecuador, a fin de explorar mecanismos propios de instauración, desarrollo y proceso en un contexto global de poder, capital y mercado. A partir de la pedagogía crítica se reflexiona sobre la pertinencia sociocultural, lingüística y étnica de la formación continua en contextos interculturales.

**Palabras clave:** Formación continua, interculturalidad, educación bilingüe, pedagogía crítica, profesores indígenas

## Introducción

La formación continua reviste un sistema de acciones intencionadas a la conformación de aprendizajes profesionales con la finalidad de mejorar la práctica docente, actualizar sus conocimientos y adquirir competencias que forman parte de las nuevas realidades educativas (Valencia Aguirre, 2016). Es así, que este tipo de formación puede mejorar la calidad de los docentes existentes (el stock) y de los futuros docentes en flujo (Popova et al., 2018).

Las discusiones actuales que devienen sobre la formación continua intentan responder las siguientes interrogantes: ¿qué tipo de formación deben recibir los docentes para enfrentar las demandas actuales de la sociedad?, ¿cuál institución es idónea para emprender la innovación pedagógica después de haber terminado la formación inicial?, ¿qué contenidos formativos son los más efectivos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué formatos, modalidades e itinerarios son los adecuados para la diversidad del profesorado?, ¿cómo vincular la teoría y práctica? Y recientemente ¿cómo incorporar la innovación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TACs) en los procesos formativos docentes?

A la fecha, no existe un instrumento que permita capturar el paso entre el diseño de políticas de formación continua y el comportamiento del docente en el aula. Los programas varían enormemente, tanto en su forma como en su eficacia (Santibáñez et al., 2018).

No obstante, uno de los retos de la formación continua consiste en lograr destrezas interculturales para desmontar el racismo, la discriminación y las relaciones de dominación a través de espacios de diálogo y construcción de conocimientos diversos (Gómez Álvarez et al., 2023).

En esa vía, este estudio propone un análisis de los significados de la formación continua de docentes interculturales bilingües en Ecuador.

## Problemática

La profesionalización docente paralelamente a las reformas educativas de las últimas cuatro décadas en América Latina ha sufrido modificaciones, particularmente en la obligatoriedad (docentes para educación preescolar o inicial, primaria, secundaria y superior), en los incrementos de la duración de la formación inicial (estudios superiores entre tres y cinco años), en la diversificación de modalidades para la formación continua (cursos, diplomados y posgrados) y, en la jerarquización (docentes asesores, docentes de especialidad, docentes eméritos, docentes mentores y docentes líderes pedagógicos). De acuerdo con Tardif (2013) los docentes sienten que todo lo que han ganado en la era del oficio (carrera, protección, estabilidad y jubilación) está siendo amenazada por la era de la profesionalización (visos de competencia, imputabilidad, remuneración por mérito, precariedad de empleo y estatus).

En este contexto la profesión docente se ha visto tensionada por regulaciones que se han ido imponiendo en varios países del mundo, entre ellas: el *accountability*, la rendición de cuentas y la estandarización (Cornejo Chávez, 2021). Dicha tensión exige a los docentes organizarse en torno a metas, indicadores o evaluaciones -además de actualizar sus conocimientos con base a las nuevas competencias globales que demanda el capital y el mercado- que no están pensadas por la comunidad docente.

En lo concerniente a la formación de docentes interculturales bilingües está ha sido lenta y desigual, debido a: los efectos estructurales de acceso, calidad y expansión de lo urbano a lo rural (Schmelkes & Ballesteros, 2020); discursos, políticas y estrategias de tipo multicultural-neoliberal e interculturalidad funcional (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2015); obstáculos en la alfabetización académica, prácticas de discriminación y colonialidad de saber en espacios universitarios ciudadanos (Martínez Buenabad & Bustos Córdova, 2020); mecanismos estandarizados de evaluación de ingreso, contratación y ejercicio docente que no consideran las cosmovisiones, saberes y conocimientos de la diversidad cultural (Medrano & Ramos, 2019); y, en concreto la formación permanente no ha sido con pertinencia sociocultural, étnica y lingüística (Carrillo Álvarez, 2012).

### **La formación continua en Ecuador**

La formación continua ha sido una prioridad para la mejora de la calidad educativa en Ecuador. Es así, que formó parte de la política de revalorización docente del Plan Decenal de Educación 2006- 2017. En ese periodo se creó el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo denominado SI- PROFE, el cual intentó articular efectivamente la oferta y demanda de formación docente. A pesar de todos los avances, según Chiriboga (2018) y Narváez-Yar & Herrera-Pavo (2020) los cursos se caracterizaron por:

- Ser eventos asilados y no procesos sistemáticos y sistémicos.
- Ser primordialmente teóricos.
- Ser programas que se aprobaban solo por asistir.
- Ser funcionales para la recategorización y ascenso en el escalafón docente.
- No incluir seguimiento y medición de impactos.
- Ser remediales.
- Ser virtuales, de bajo costo, de inducción y sin guía docente.
- Ser de cobertura y acceso masivo, donde la cantidad se interponía a la calidad.

Se complejiza más situación en el campo de la educación intercultural bilingüe, pues no se observa cambios que aporten a cuestionar el conocimiento pedagógico, abordar las problemáticas escolares y generar proyectos colectivos docentes (Imbernón et al., 2020). De la misma manera, la interculturalidad ha sido integrada en la formación continua de forma transversal sin abordar las tensiones, contradicciones y conflictividades que supone en la práctica educativa (Baronnet et al., 2018).

Por lo tanto, la demanda de procesos de formación continua de docentes interculturales bilingües exige una capacitación acorde a su contexto cultural, lingüístico, comunitario, político y social.

## **El multiculturalismo y la interculturalidad en la formación continua**

El debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad está en constante disputa en las sociedades contemporáneas. De acuerdo con Dietz (2016) en el ámbito anglosajón estos conceptos han estado presentes en los sistemas educativos a través de mecanismos de discriminación positiva orientados a empoderar a las minorías étnicas. En contraste a lo que ocurre en el espacio continental europeo, donde la interculturalidad no se hace a raíz de las necesidades identitarias de las minorías étnicas, sino de la incapacidad de las sociedades mayoritarias para hacer frente a la heterogeneidad. En el caso de América Latina la interculturalidad surge como un discurso posindigenista para redefinir las relaciones entre Estado y pueblos indígenas “con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantienen un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas (Dietz, 2016, p. 15)”.

A partir de los años noventa se instauran en la región políticas compensatorias de dignidad igualitaria, con el objetivo de mejorar la educación primaria rural y urbano marginal en sectores históricamente excluidos. No obstante, “ni se mejoró la equidad en la calidad de los resultados, ni se adoptó el proceso educativo a las necesidades locales y a la diversidad cultural” (Tubino, 2005, p. 53). Lo que sí sucedió es un proceso homogeneizante de los Estados Nacionales a través de la asimilación cultural y lingüística de las minorías, para la construcción de una identidad y cultura nacional dominante que supuso un desaprendizaje paulatino de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas de las culturas subalternas.

De ese engranaje emerge el multiculturalismo como respuesta a las políticas de dignidad igualitaria con enfoques de tolerancia y respeto mutuo. Sin embargo, el multiculturalismo ha funcionado como ideología que encubre las desigualdades sociales bajo el etiquetamiento de las diferencias culturales (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2015). Así, el currículo, la escolarización, la estandarización, incluso la formación continua se ven interpelados por un sistema de aculturación forzado y homogeneizante.

En lo que respecta a la interculturalidad hay dos corrientes en las que se ha ido encausando la educación. Por una parte, la interculturalidad crítica como proyecto, herramienta y proceso que se construye desde la gente -como demanda subalternidad- para pensar lo pedagógico y lo decolonial frente a la crisis del capitalismo (Walsh, 2003, 2009). Y la intercultural funcional presente en los discursos gubernamentales para diseñar políticas de desarrollo para los indígenas, estas posturas asumen la interculturalidad “como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría” (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2015, p. 359).

Con base a estas breves conceptualizaciones es necesario indagar qué relaciones existen entre la interculturalidad, la formación continua y la educación intercultural bilingüe.

## **Preguntas de investigación**

### **Principal**

¿Cómo establecer procesos de formación continua en docentes interculturales bilingües con pertinencia sociocultural, étnica y lingüística orientados en su práctica educativa?

### **Secundarias**

¿Qué significa formar docentes en contextos multiculturales a través de diálogos interculturales?

¿Cuál es la percepción de los docentes interculturales bilingües acerca de los módulos, contenidos, formatos, modalidades, metodologías y sistemas de evaluación de los cursos de formación continua que reciben?

¿Cómo las instituciones de formación continua adoptan y aplican el enfoque intercultural que favorezca la práctica educativa de docentes interculturales bilingües?

## **Objetivo general**

Identificar y analizar cómo la formación continua aporta a la práctica educativa de docentes interculturales bilingües con pertinencia sociocultural, étnica y lingüística en Ecuador.

## **Objetivos específicos**

- Analizar la pertinencia de los cursos de formación continua en contextos interculturales bilingües.
- Identificar los significados que otorgan los docentes interculturales bilingües a los procesos de formación continua en el Ecuador.
- Identificar qué elementos de la formación continua aporta a la práctica educativa de docentes interculturales bilingües

## **Supuestos**

La formación continua bajo una lógica global de poder, capital y mercado no contribuye a la reflexión y práctica educativa de docentes interculturales bilingües, al contrario, se establece como un dispositivo u herramienta de colonización de poder.

La formación continua bajo un enfoque de interculturalidad crítica contribuye a las problemáticas escolares y necesidades de práctica educativa de docentes interculturales bilingües.

## Desarrollo

### Enfoque teórico

Desde la pedagogía crítica emergen varias discusiones sobre la formación continua que este estudio analizará, entre ellas: i) el desarrollo de la conciencia crítica (Freire, 2005); la comprensión de la historia, realidad y reproducción social (MClaren, 2005); la problematización como medio fundamental para desenmascarar la cultura escolar dominante (Giroux, 1990); la humanización de procesos educativos mediante la reflexión y análisis de actitudes que permiten mejorar el actuar del individuo (Ramírez Bravo, 2008); la interculturalización para transformar las relaciones sociales (Walsh, 2003).

### Enfoque metodológico

El estudio es de corte cualitativo, bajo un enfoque fenomenológico. El análisis será de tipo descriptivo- analítico.

La estrategia de investigación será a través de estudios de casos en comunidades interculturales bilingües. En este sentido, se prevé desarrollar entrevistas a profundidad y grupos focales con actores educativos involucrados en la problemática.

Si bien, el marco teórico y enfoque metodológico requiere fortalecerse -y de ser necesario replantearse- considero que las observaciones, aportes y diálogos con colegas -docentes, expertos y estudiantes en el encuentro- enriquecerán la perspectiva de la investigación.

## Consideraciones finales

Este es un trabajo inicial de investigación, por ende, no hay resultados ni conclusiones, pero si discusiones y diálogos que permitirán aportar con la línea temática “Formación de docentes para la diversidad cultural y lingüística”.

## Referencias

- Baronnet, B., Mercon, J., & Alatorre, G. (2018). De aprendizajes interculturales a currículos sustentables en clave decolonial. In B. Baronnet, J. Mercon, & G. Alatorre (Eds.), *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Aportaciones reflexivas a la acción* (pp. 17–27). Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Carillo Álvarez, J. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16674/1/T34003.pdf>

- Chiriboga, C. (2018). La formación docente continua: la experiencia de Ecuador. In *PANORAMA, OEI, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, INFOD* (Issue December). [https://www.researchgate.net/publication/329656328\\_La\\_formacion\\_docente\\_continua\\_la\\_experiencia\\_de\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/329656328_La_formacion_docente_continua_la_experiencia_de_Ecuador)
- Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. In P. Medina (Ed.), *Pedagogías Insumisas. Movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 385–418). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centro América, Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C.
- Cornejo Chávez, R. (2021). Encuentro 1: El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente. In *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (p. 31–35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica* (Primera re). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (45th ed.). Siglo XXI. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales: hacía una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Gómez Álvarez, M., Claudio Sartorello, S., Tawil Stempa, D., Cos Garduño, R., Legorreta Maldonado, E., & Santana Colín, Y. (2023). *Hacia la transversalización de una interculturalidad crítica y decolonial en la universidad Iberoamericana: análisis de percepciones y prácticas educativas interculturales para la co-construcción de una estrategia de formación docente*. Universidad Iberoamericana, A.C.
- Imbernón, F., Shigunov Neto, A., & Silva, A. C. da. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161–172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Martínez Buenabad, E., & Bustos Córdova, R. B. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural. *DIDAC*, 76, 14–23. [https://doi.org/10.48102/didac.2020..76\\_jul-dic.23](https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_jul-dic.23)
- MClaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (Cuarta Edición). Siglo XXI Editores S.A.
- Medrano Camacho, V., & Ramos Ibarra, E. (2019). la formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica. Otras Instituciones de Educación

- Superior. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Narváez-Yar, K., & Herrera-Pavo, M. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. Perspectiva docente. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(1), 18–36. <https://doi.org/10.33386/593dp.20201.178>
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). *Teacher Professional Development around the World The Gap between Evidence and Practice* (Policy Research Working Paper 8572; Issue August).
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Santibáñez, L., Rubio, D., & Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)
- Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina - AC.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Formación%20de%20docentes%20indígenas%20en%20algunos%20países%20de%20América%20Latina%20-%20AC.pdf)
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19–44). UNESCO y IIEP.
- Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51–76). Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico.
- Valencia Aguirre, A. C. (2016). ¿Son formativos los cursos de capacitación continua? La perspectiva de los directores y docentes de escuelas primarias de los directores y docentes de escuelas. *Diálogos Sobre Educación*, 7(12), 1–17. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.256>
- Walsh, C. (2003). ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Latina. In C. Walsh (Ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos y sobre la región Andina* (pp. 11–28). Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*.