

## **Hacia la construcción de una propuesta educativa situada en el territorio: Una mirada a la educación desde la perspectiva local**

María, Montalvo-Cepeda<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este trabajo identifica y lleva a reflexionar desde una perspectiva local algunos temas relacionados con la educación, y que no siempre se abordan desde una visión macro y nacional. Tiene sus bases en el ejercicio práctico de gestión de la educación desde un territorio específico a lo largo de 13 meses, en los cuales, a través de la observación, -eje transversal metodológico-, se incorporó la experiencia como categoría científica de análisis.

Si bien, la política pública educativa busca garantizar una educación integral de calidad con cobertura, derechos e innovaciones curriculares, esta tiene sus bases en la aplicabilidad de dichos mandatos en el territorio. Entonces, pensar la educación desde el territorio es pensar, la ciudad, el desarrollo urbano, la construcción de ciudadanía y el tema del cuidado del ambiente como elementos fundamentales en el desarrollo del proceso educativo y desde ahí se pudo mirar, como la aplicación de estas acciones garantizan la educación inclusiva y de calidad sin que se la mire, únicamente como una actividad de transferencia, sino de transformación y desarrollo en la vida de quienes participan en este proceso, logrando construir conocimientos que les sirvan para su vida y la práctica cotidiana.

**Palabras clave:** Educación, Territorio, Educadores, Educando, Ciudad, Ciudadanía, políticas públicas.

## **To the construction of an educational proposal located in the territory: A perspective for education from the local perspective**

### **Abstract**

This work identifies and leads to reflection from a local perspective on issues related to education, which are not always approached from a macro and national perspective. It is based on the practical exercise of managing education from a specific territory over a period of 13 months, in which, through observation -a transversal methodological axis-, experience was incorporated as a scientific category of analysis. Although, public education policy seeks to guarantee comprehensive quality education with coverage, rights, and curricular innovations, it is based on the applicability of these mandates in the territory. Therefore, to think of education from the territory is to think of the city, urban development, the construction of citizenship and the theme of caring for the environment as fundamental elements in the development of the educational process, and from there it was possible to see how the application of these actions guarantee inclusive and quality education without it being seen solely as an activity of transference, but of transformation and development in the lives of those who participate in this process, managing to build knowledge that will serve them for their life and daily practice.

**Keywords:** Education, Territory, Educators, Educating, City, Citizenship, public policies.

**Recibido:** 22 de noviembre de 2018

**Aceptado:** 05 de febrero de 2019

<sup>1</sup> Magister en Estudios Latinoamericanos y Políticas Culturales; Subsecretaría de Familia en el Ministerio de Inclusión Económica y Social; [augustamontalvo@hotmail.com](mailto:augustamontalvo@hotmail.com)

## I. INTRODUCCIÓN

La educación, dentro de lo formal o no formal, ha buscado constantemente la construcción de hombres y mujeres libres, capaces de racionalizar el contexto dentro del cual crecen y se desarrollan. Se entiende a la educación como un proceso permanente, donde los conocimientos y conceptos importan, pero principalmente, donde el sujeto va descubriendo, re-inventando, elaborando, haciendo suyo este conocimiento, cuyo principio básico es la acción-reflexión-acción que se hace desde la realidad, la experiencia y la práctica.

La educación es un proceso de interacción y articulación mutua entre el conocimiento científico y el saber cotidiano, que reconoce al sujeto como responsable de sus acciones; corresponde al dialogo de saberes (Arango, A., Bastidas, M., Pérez, F., Peñaranda, F., Torres, J., 2009), por el cual el sujeto aprende a problematizarse, a hacerse preguntas esenciales que encuentran respuestas, a descubrir temas y construir conocimientos en torno a un problema. Es pasar, de la enseñanza a la comprensión; de la opinión, al conocimiento. (Doxa – Logos- Episteme).

El diálogo de saberes planteado, tiene como referente, la teoría del aprendizaje significativo (Ghisso, 1993), que expresa, que uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, es que todas y todos saben, es decir, que se debe reconocer la experiencia y las ideas previas que tiene todo ser humano, pues éstas influirán determinadamente en la incorporación de nuevos aprendizajes. Se trata de establecer vínculos sustantivos entre lo que uno sabe, y lo que se presenta para ser aprendido. Lo aprendido, parte de realidades cognitivas concretas y se fortalece a través de la praxis, facilitando su conservación por mayor tiempo; “la práctica aumenta la claridad y la estabilidad de los significados aprendidos... incrementa la diferenciación conceptual.” “Los niños mayores, los adolescentes y los adultos realizan un aprendizaje principalmente de asimilación conceptual. Es decir, aprenden nuevos significados conceptuales a través de la diferenciación de conceptos que este proceso genera en su estructura; es por tanto, un aprendizaje receptivo.” (De Zubiría, 1994). Uno de los éxitos principales de la acción

educativa, es organizar o construir los nuevos conocimientos (o conceptos), utilizando las propias potencialidades y experiencias previas del grupo con el cual se trabaja.

“La práctica, cumple un papel inmunizante al llevar al plano de la conciencia los factores responsables del olvido” (De Zubiría, 1994) y es, a partir del aprendizaje significativo, desde donde se puede construir una teoría dialéctica del conocimiento, pues “la lógica del proceso educativo, no puede ser otra que la misma lógica del proceso de conocimiento, puesto que el proceso educativo es, en definitiva, un proceso de creación y re-creación de conocimiento”. (Freire, 2004).

Para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que todo proceso educativo potencie tres condiciones básicas: a) partir de los conocimientos previos de los sujetos del proceso educativo; b) motivación de las y los educandos hacia las tareas de aprendizaje; c) desarrollo de contenidos y actividades potencialmente significativas (De Zubiría, 1994); es decir, que se conecten con la realidad de los y las participantes.

De esta manera, el aprendizaje significativo, supone que lo que se presenta a aprender, se incorporará, a una red de ideas previas, produciendo nuevos conocimientos que se relacionarán entre sí. La teoría del aprendizaje significativo, se complementa con el aprendizaje compartido y socializador, que estudia las situaciones del entorno social y los modos en los que responde el individuo frente a ellos, para tratar de establecer las relaciones entre el comportamiento y el entorno.

Por otro lado, se deben considerar los conceptos, teorías, conocimientos, prácticas, herramientas y técnicas producidas por la ciencia o no, referentes a un tema específico, pues estos brindarán al educando las herramientas necesarias para el re-conocimiento de la realidad en la que vive (Ghisso, 1993). Lo importante es no depositar estos conceptos en las y los educandos, sino, construirlos conjuntamente, pues toda práctica pedagógica, debe promover la participación activa del sujeto en el proceso educativo; no debe ser un asunto individual sino grupal, donde

se apueste por valores como la solidaridad, la cooperación, la creatividad, así como también por la valoración del entorno y el fortalecimiento de la identidad.

Es importante partir del compromiso del Estado, y de las demás entidades responsables que rigen el desarrollo de la sociedad ecuatoriana, en garantizar una educación de calidad, continua, gratuita, que prometa oportunidades de emprendimiento y ocupación laboral. El fortalecimiento de las políticas públicas educativas propuestas desde el gobierno central hacia el territorio, se logra con la colaboración e involucramiento total de la comunidad en favor de la educación; (Freire, 1970) se refería al tema, cuando a través de su obra exponía “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, las personas se liberan en comunión”.

La aplicación de estas políticas públicas, así como las propuestas educativas descentralizadas, deben regirse a la comunidad, su historia y realidad; existen condiciones sociales y políticas que deben ser tomadas en cuenta para proporcionar un ambiente afín con el aprendizaje. La relación educador-educando (docente – estudiante) debe parametrizarse en una relación pedagógica horizontal, donde exista una educación no solo académica sino también empírica; aprendiendo y haciendo, es indudable la influencia mutua que se produce entre docente y estudiantes.

La vocación y disposición en la docencia, se materializan cuando un docente tiene como propósito, la transformación en la vida de sus estudiantes sin limitarse a brindar una enseñanza de carácter tradicional. Es prioritario que la docencia se enmarque en derechos, reconociendo al estudiante como sujeto y sea de carácter formador para la vida, aplicando una estrecha sinergia con la comunidad educativa y de esta manera transformar desde el territorio, los procesos educativos propuestos desde el Gobierno central. “La experiencia latinoamericana requiere que reflexionemos sobre cuáles son los objetivos principales de la educación y qué tipo de conocimientos y habilidades serán necesarios para hacerle frente a los problemas, los desafíos y las nuevas situaciones a nivel local, nacional y global. ¿Cuál es el lugar de lo educativo en este contexto de

cambio? Hoy, más que nunca, debemos repensar nuestra visión de la educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir una propuesta educativa alternativa” (Jara, 2010).

El modelo educativo para un territorio específico, debe contener elementos innovadores que, en concordancia con las directrices generales emitidas por el Estado, sea capaz de recoger elementos propios y consolide el modelo de ciudad en el que se busca vivir. “Lo que se precisa urgentemente es dar soluciones rápidas y seguras a los problemas más angustiosos. Soluciones, repito, con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él.” (Pérez, 2004).

La propuesta pedagógica de este modelo, considera como puntos centrales: la equidad y los derechos; y, se caracteriza por valorar una metodología participativa, crítica y fundada en concepciones de procesos educativos que dinamicen la construcción de sujetos, quiteños y quiteñas que, en su práctica cotidiana, sean capaces de discutir y proponer soluciones integrales y creativas a la problemática de la ciudad.

La educación aporta a la construcción de una ciudad desde las experiencias propias de las y los educadores, promoviendo el diálogo de saberes y la participación consciente y decidida en la construcción de una ciudad educadora, es decir, “como contenedor de recursos educativos (la ciudad contiene diferentes recursos, instituciones, medios o agentes educativos), como agente de educación (la ciudad produce efectos educativos por sí misma, a partir de sus valores, tradiciones, cultura ...) y como contenido educativo (la ciudad tiene elementos espaciales, urbanísticos, de servicios ... con los que el ciudadano establece una relación educativa y de aprendizaje). (Trilla, 1996) “A la postre, una ciudad educadora pedagógicamente factible será aquella que aceptará y aunará la educación formal, la no formal y la informal.” (Pallarès Piquer, Josu, & Jordi, 2017)

Si se parte de la idea que, la calidad educativa es una construcción histórica, social y política; y, un proceso multidimensional, que no solo alcanza logros en el aprendizaje, sino cuando se consigue la satisfacción en los y las estudiantes y educadores.

## II. METODOLOGÍA

Este trabajo sienta sus bases en el análisis de información secundaria que permitió que a través de la observación -eje transversal metodológico- se incorpore la experiencia como categoría científica de análisis.

Al ser una investigación de naturaleza cualitativa, se trabajó con procedimientos etnográficos de estudio de casos, que permitieron conocer las percepciones de los y las participantes respecto a sus procesos educativos situados en sus territorios; para efectos del presente trabajo se desarrolló encuentros grupales con representantes de los Consejos Estudiantiles de la ciudad de Quito.

Adicionalmente, se realizó una importante revisión bibliográfica que junto con las observaciones de campo realizadas en varias instituciones educativas y entrevistas a padres y madres de familia y vecinos de los barrios en los que se anclan las instituciones, fueron elementos metodológicos que permitieron organizar los datos en los ejes temáticos que se desarrollan en el presente trabajo.

## III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Pensar la escuela desde el territorio requiere que se la integre como una parte constitutiva de un tejido interinstitucional y no como un ente aislado que se resuelve autónomamente, solo de esta manera se puede conseguir el un principio de educación para todos y todas. “En este sentido, proponemos que la valoración del derecho a la educación en los sujetos debe darse desde las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar. Ello implica ‘historizar’ la mirada, reconociendo los lugares donde se ubican socialmente las y los estudiantes para asumir y ejercer su derecho a la educación, como un factor de agencia humana – entendida en este caso como la autonomía de las y los estudiantes para la construcción de su proyecto de vida”. (Quintana, 2014).

La escuela debe entonces, actuar como un pequeño sistema social de producción y reproducción de aprendizajes, conocimiento y procesos culturales que permita responder a las necesidades y demandas poblacionales de un territorio específico y concreto.

Es primordial entender entonces que el rol de la escuela en tanto infraestructura física y anclaje social puede extender sus procesos más allá de sus paredes así como hacia una población fuera de la edad escolar pero que la mira como un referente y hacia quienes pueda ofrecer servicios de educación no formal que conecten con la cotidianidad del territorio en el que se ancla.

En ese contexto, a continuación se analizarán y discutirán los factores escolares que deben ser considerados a la hora de pensar un proceso educativo anclado a un territorio específico. Para el análisis se considera al proceso educativo en la ciudad de Quito, dónde es difícil gestionar un único modelo de educación si se observa la diversas de contextos culturales y hasta geográficos en un territorio altamente diverso.

Así, a partir del análisis bibliográfico, la triangulación de la información obtenida a través de entrevistas y observaciones y el trabajo de campo, para la construcción de una propuesta educativa situada en el territorio, se elaboraron las siguientes categorías para el análisis:

1. La escuela como espacio de aprendizaje de ciudadanía, de la ciudad, el desarrollo urbano y del ambiente urbano.
2. Formación de los y las educadoras en temas ciudadanos y de protección de derechos.
3. La oferta educativa como elemento para la transformación de la ciudad.
4. El territorio como espacio que relaciona educación y empleo

### **1. La escuela como espacio de aprendizaje de ciudadanía, de la ciudad, el desarrollo urbano y del ambiente urbano.**

No es posible construir una sola definición de lo urbano, más bien se podría definir como determinados territorios -espacios transformados de la naturaleza- de las naciones donde asentamientos humanos diversos y heterogéneos construyen historias, desarrollan determinadas actividades económicas, sociales, culturales, políticas; y, comparten con o sin

conflicto, conocimientos, prácticas y costumbres. Estos lugares que dependiendo de su talla se los denomina pueblos, ciudades -pequeñas, medianas y grandes-, metrópolis o megalópolis, son fenómenos multifacéticos que contienen potencialidades, oportunidades, complejidades, interconexiones y efectos sinérgicos entre ellas. (Barreto, 2000)

Al mismo tiempo, las ciudades no son construcciones ajenas a las regiones, los países y las transformaciones mundiales. En este sentido, la implementación de modelos de desarrollo en donde se privilegie el crecimiento económico, la acumulación de capital, el consumo y la ganancia, condicionan y determinan su desarrollo. Así, las ciudades se redimensionan como centro de las actividades humanas y como punto focal de procesos políticos y económicos, convirtiéndose en centros de gestión y de acumulación del capital, núcleos de comando de una vasta red organizada en escala nacional, regional y planetaria. (Barreto, 2000)

La ciudad, es una realidad histórico – geográfica, socio cultural y política, una concentración humana y diversa, dotada de identidad o de pautas comunes y con vocación de auto gobierno. (Borja, 2003). En ese contexto, en los últimos años, desde la práctica y las orientaciones políticas, económicas, históricas, culturales, y otras que tienen injerencia sobre la vida humana y que entienden el ambiente a partir de su propia realidad y lo relacionan con el bienestar y la calidad de vida; se reivindican, revitalizan y enriquecen antiguas ideas, conocimientos, prácticas y comportamientos positivos en materia ambiental.

Así entonces, de forma lenta pero sostenida, se va construyendo una nueva visión y un nuevo discurso integral, sistémico, dinámico, que pone en evidencia la estrecha relación entre el ambiente y el desarrollo, las diversidades y especificidades culturales, étnicas, de género, sociales y políticas, el cotidiano hacer, la biología humana, los estilos de vida, la paz, la educación, la vivienda, la renta, la justicia social, la equidad, la solidaridad entre otros. La educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela para considerarse como una característica de la existencia humana, ampliándose más allá de la etapa y la institución escolar. (Longás, Civis, M.,

Riera, J., Fontanet, A., 2008)

En este marco, surge el tema de la promoción del ambiente, que remite y pone énfasis en los conocimientos, actitudes, prácticas y comportamientos individuales y colectivos; que sugieren la necesidad de articular lo ambiental con la agenda educativa, política; y, en las intervenciones económicas -internas y externas-; con esto, se transforman las relaciones excluyentes, logrando trabajar por la solidaridad y la equidad social; en síntesis, se fortalece la necesidad histórica de que el ambiente, se constituya en un derecho individual y colectivo de mujeres y hombres. (UNESCO, 2017).

Estas nuevas visiones de ambiente, tienen mayor o menor repercusión en las realidades internacionales, nacionales y de las ciudades, constituyéndose en variables perturbadoras en los **saberes** (pensamiento y modelo de formación de recursos humanos) y **haceres** (modelo de intervención tradicionales).

Si bien, durante los últimos años se ha discutido acerca de la preservación del ambiente y de lo que su deterioro podría afectar; la mayoría de habitantes en la Tierra lo ven como algo lejano en el tiempo y de la vida cotidiana. “Cuidar el Ambiente”, se ha convertido en una preocupación constante del ser humano, sin embargo, no siempre esta preocupación se ha plasmado en acciones concretas que favorezcan la preservación del entorno. Es de conocimiento general, que la naturaleza está llegando a sus límites y que el uso desmedido de los recursos naturales, ha puesto al ambiente en una situación de alerta. Entonces, siendo éste un problema que afecta aquí y ahora a los seres humanos, es necesario repensar la naturaleza, no solo como proveedora sino como parte constitutiva de la vida en la Tierra.

Exponer la problemática ambiental en el sistema educativo, es necesario para desarrollar procesos de educación territorial. Es clara la necesidad de considerar al ambiente como una dimensión del desarrollo local, tan importante, como la dimensión económica, social y cultural; y, la cual, por su transversalidad, debe ser integrada en el entretendido de las diferentes dinámicas locales. Así, con la

implementación de buenas prácticas ambientales, se busca fortalecer a las comunidades educativas para que cuenten con elementos que les permitan un desarrollo sustentable que incorpore criterios y prácticas locales, mejorando los procesos de manejo ambiental, con discernimientos técnicos que nazcan desde su realidad y que les permitan realizar análisis de las mejores estrategias a aplicar en materia socio ambiental.

La promoción de la educación, la ciudadanía, la ciudad y el ambiente como derecho ciudadano, es un tema que pertenece al presente, pero está cargado de pasado y avanza hacia el futuro; son hechos abundantes de humanidad y por esta razón con significado. La promoción de la ciudad y su ambiente como derecho ciudadano, es un proceso complejo, determinado, condicionado; es un problema político, técnico, ético, administrativo; y, a su vez, es un problema práctico. “La construcción de sociedades y formas de relacionamiento entre los seres humanos y con la naturaleza, y a favor de la vida en todas sus manifestaciones, no será posible sino en la lucha y alianza entre quienes apuestan por la vida, en primer plano las organizaciones de los pueblos indígenas comprometidas con la defensa de la vida” (Fernández, 2018).

En este sentido, el desarrollo de “estrategias pedagógicas en las que la interacción tiene un papel relevante, proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos que después mediante el contraste, se modifican y se reelaboran” (Palacios Mena, 2004), ese es el rol que se está rescatando de la escuela y de la acción pedagógica. La escuela, merece ser vista como un **espacio de aprendizaje** que relaciona el territorio y tiempo, dicho de otra manera; es el sitio o lugar concreto real o virtual, donde se expresa el momento de una acción o un estado de cosas; también hace relación a un ámbito territorial donde se desarrollan determinado tipo de actividades o eventos y, el **aprendizaje**, se refiere al proceso de instruirse o adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio, de la práctica o de la experiencia y de promover conductas duraderas.

Entonces, este **espacio de aprendizaje**; tiene como objetivos conocer y adquirir conductas duraderas por la práctica, que a la postre formen seres humanos cuya relación con el ambiente se base en la adquisición de hábitos y constante preservación, desestimando al ambiente como un tema de moda. La aplicación de buenas prácticas ambientales, en la escuela y en las prácticas cotidianas (desde lo material y lo curricular), determina la posibilidad de apuntalar en la comunidad educativa procesos sostenidos de conservación y manejo adecuado de los recursos en su entorno.

La educación para el desarrollo sostenible, prepara a los educandos para adoptar decisiones informadas y acciones responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones actuales y futuras (UNESCO, 2017); de ahí, el rol preponderante que tienen las y los educadores para “poner en marcha grupos, procesos y redes de acción comunitaria, con la participación de la institución escolar, colaborando así a que se unan esfuerzos para afrontar problemáticas complejas (fracaso escolar, problemas familiares, dificultades de relación entre los vecinos, etc.) y a la vez se recupere la noción de comunidad local y de red social, configurando un ambiente más integrador y una referencia para la adscripción socioterritorial de la persona.” (Parcerisa Aran, 2008).

## **2. Formación de los y las educadoras en temas ciudadanos y de protección de derechos.**

Esta formación, busca potencializar el uso de la ciudad como herramienta para el desarrollo del aprendizaje que aporte a elevar el nivel académico, de reflexión y de intervención ciudadana, a fin de contribuir con la mejora en la calidad de vida de todas y todos. “El enfoque de derechos ubica a la educación como factor indispensable para el ejercicio de otros derechos y, fundamentalmente, para la construcción de ciudadanía, para el desarrollo de capacidades dirigidas a la participación social y a la corresponsabilidad en la construcción de sociedades justas y equitativas” (Robalino, 2014).

La educación en su carácter formador, maneja procesos educativos en los cuales se realizan ejercicios críticos en docentes y en estudiantes; por esto desde la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito (SEDMQ), se fortaleció el Plan de Formación, Profesionalización y Capacitación Docente en coordinación con la Dirección Nacional de Formación Continua del Ministerio de Educación, a través de lo cual se logró capacitar a 29.401 docentes entre mayo del 2017 y julio del 2018, en cursos y capacitaciones con el apoyo interinstitucional y sectorial, en tema de derechos, violencia y otros de carácter más pedagógico.

Sin embargo, es preciso identificar que la falta de conocimiento acerca de la historia y realidad social y política de los distritos que conforman Quito, limitan las opciones de enseñanza de docentes que imparten una educación de carácter formador y no logran reconocer a sus estudiantes como sujetos de derechos. “El logro social, que en las sociedades desarrolladas ha supuesto la escolarización obligatoria de toda la población infantil y adolescente, ha comportado que la escuela tiene que acoger, insertar y atender adecuadamente a una gran diversidad de alumnado, una parte del cual no sintoniza con facilidad con las pautas culturales predominantes en la institución escolar” (Parcerisa, 2008). “En este nuevo milenio, la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no son solamente temas de análisis y estudio, sino una exigencia teórico-práctica decisiva que requiere de nuestra acción. Por consiguiente, debemos ser capaces de responder, desde nuestro contexto y nuestros desafíos, a la pregunta ¿qué educación necesitamos para qué tipo de cambio social?” (Jara, 2010).

En ese contexto, se trabaja en un perfil del educador que sea flexible, resiliente, abierto a la diversidad, y con conocimientos en tecnología, que conozca a sus educandos y los medios a través de los cuales éstos se comunican. La incorporación de este tipo de perfiles, permite “introducir en la escuela una visión más amplia de educación y una concepción más integral de la realidad del niño, la niña o el adolescente, que incluya su entramado social. Supone también una buena oportunidad para

trabajar y reflexionar sobre la función integradora de la institución escolar”. (Parcerisa, 2008)

El desempeño educativo de las y los estudiantes, se fortalece cuando existe entre éstos y el docente una relación de complicidad, comunicación y sobre todo confianza. “Es necesaria una modificación de la relación educador - educando; ella no equivale a la desaparición del educador en cuanto a conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos. Lo que sí supone, es la construcción de corresponsabilidad y conlleva, para todos los implicados, tanto el placer del aprendizaje como su “momento de dolor” y las tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas. (Pérez, 2004)

La responsabilidad que tienen las y los docentes en el desarrollo cultural, académico y social de niñas, niños y adolescentes, es prioritaria para formar generaciones con autoestima, independencia y por supuesto con conocimiento; sin embargo, esta relación mutua no podrá desarrollarse si los docentes no poseen la educación, ni las herramientas para desarrollarlos. “La priorización de la relación dialógica en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros” (Freire, 1970)

En este sentido, el Programa de Acompañamiento Pedagógico (MINEDUC, 2018) que impulsa el Ministerio de Educación, fortalece y transforma las capacidades de los docentes, mediante la promoción de oportunidades de aprendizaje y gestión del trabajo educativo en el aula de esta manera, obteniendo como resultados condiciones y aprendizajes de calidad, pertinencia e inclusión en todos los estudiantes.

Las condiciones actuales de las sociedades y la escuela, camina a comprender que las y los educandos “viven en la escuela y fuera de la escuela: en la familia, en la pandilla, en la calle... Segmentar esta realidad, olvidándose o negando una parte de ella, no permite

ni un diagnóstico adecuado ni una intervención acertada. La escuela no puede encerrarse en sí misma. La incorporación de profesionales externos puede ser una buena oportunidad para avanzar en esta línea” (Parcerisa Aran, 2008), esto es uno de los elementos que hace que el programa de acompañamiento pedagógico del Ministerio de Educación del Ecuador sea un aporte exitoso para la transformación de la educación.

Por otro lado, considerando que en su artículo el Artículo 347 la Constitución de la República, establece que será responsabilidad del Estado, “Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales”. Es de vital importancia mantener espacios educativos, libres de violencia, seguros y enmarcados en una cultura de paz y convivencia armónica (MINEDUC, 2018), ésta debe ser la prioridad del sistema educativo. La protección de los derechos con las consecuentes responsabilidades, representan un desarrollo holístico integral de niños, niñas y adolescentes. Las y los estudiantes, tienen derecho a vivir en espacios libres de violencia, y son las Instituciones Educativas y todos los actores que conforman el sistema educativo, quienes deben velar por el cumplimiento de este derecho. En este sentido, el rol de las y los educadores es fundamental.

Así, “preguntarse por la estética social es hacerlo por la sensibilidad que se forma en la escuela. Negar la afectividad que atraviesa todo proceso de aprendizaje, es desconocer la importancia de ligarse por el deseo a los contextos escolares y sus actores singulares. Es negar las cogniciones afectivas en la construcción del conocimiento. En éste sentido, el trabajo del maestro es posibilitar la formación de sensibilidades, las que se construyen y cultivan en ambientes interhumanos a través de mediaciones e interacciones culturales específicas” (Duarte, 2005). No es desconocido, que la violencia es un problema social y cultural, vivir en un espacio violento, afecta el desarrollo integral de las personas y se vulnera el derecho a vivir en espacios respetuosos y pacíficos. La violencia, se origina ejerciendo un uso de poder inadecuado, desigual, es un poder que lastima y hace

daño.

Una de las principales tareas que tiene la comunidad educativa, es la de realizar un auto examen y mantener el firme compromiso de no reproducir en otros, violencia. Las instituciones educativas, son espacios que se deben mirar como comunidades de aprendizaje, donde se apoye a educando y a educadores. Es importante la convivencia en comunidad, sin embargo, el respeto a la individualidad de las personas, permite adaptarse a las diferencias. Estas comunidades de aprendizaje deben mantenerse a largo plazo y conocer los derechos humanos con el fin de fomentar su cumplimiento y promoción.

Las y los educadores, en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben tratar de impulsar el pensamiento crítico, deben hacer que las y los educandos sean capaces de “defender una tesis una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar” y desde ahí mejorar la calidad de la educación”. (Freire, 2015).

Así, la preocupación por mejorar la calidad de la educación y la protección de derechos, en el actual momento histórico que vive el sistema educativo, se debe centrar en fortalecer el rol protagónico y estratégico de los y las educadoras como guías y promotores de aprendizajes, de convivencia armónica, cuyas prácticas promuevan: el respeto a la diversidad y a la diferencia. Esto supone la integración y participación permanente de los padres y madres de familia y otros agentes educativos que apoyen en la construcción de una cultura de cuidado y corresponsabilidad pertinente, flexible y adaptada a la diversidad de los contextos locales. Es decir, un modelo de educación en el cual educadores, educandos, padres y madres de familia y la comunidad, se apropien de estas características en los entornos de aprendizaje y las hagan permanentes, y por lo tanto, sustentables.

En ese sentido, es importante poner en el centro del debate el hecho de que “los docentes, en sistemas y procesos enfocados al desarrollo de una educación

como derecho en el marco de sociedades de justicia e igualdad, tienen un lugar y unas responsabilidades radicalmente distintas a las que tienen en sistemas educativos lanzados a cumplir las demandas de la economía globalizada y a formar recursos técnicos para un mercado económico dominado por las transnacionales. (Robalino, 2014), por ello es fundamental priorizar el tipo de educación que queremos en pos del tiempo de sociedades que queremos consolidar.

### 3. La oferta educativa como elemento para la transformación de la ciudad.

Para construir un modelo educativo que transforme la ciudad y sus habitantes, se requiere consolidar una oferta educativa de calidad valorada por las y los ciudadanos en todos los sectores, para lograr definir un modelo que permita ubicar a educandos y educadores en función del lugar de su domicilio.

En ese contexto, el crecimiento y desarrollo urbano, deberá generar una profunda reflexión acerca de las ofertas educativas que se propongan. Los elementos para este análisis parten de la zonificación realizada en las instituciones educativas que arrojan como puntos críticos la distribución de la cobertura educativa en el Distrito Metropolitano de Quito y la residencia y movilidad de sus educandos, especialmente de colegios emblemáticos y universidades.

Con los datos que maneja la Subsecretaría de Educación de Quito (MINEDUC) (Figura 1) para el 2018, se desprende que cerca del 45% de la oferta educativa se encuentra concentrada entre el hipercentro de la ciudad, desde la Avenida Gaspar de Villarroel por el norte, hasta la Cónдор Ñan en el Sur de la ciudad.

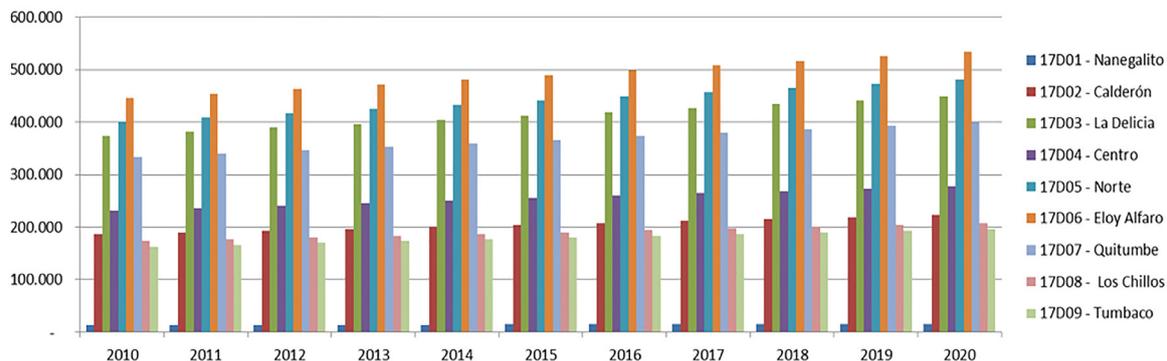
Tabla 1. Instituciones educativas por Distrito Educativo

NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS					
SOSTENIMIENTO					
DISTRITO	FISCAL	FISCOMISIONAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
17D01 - Nanegalito	38	3	-	-	41
17D02 - Calderón	38	4	3	63	108
17D03 - La Delicia	85	1	5	153	244
17D04 - Centro	47	9	7	64	127
17D05 - Norte	74	9	5	232	320
17D06 - Eloy Alfaro	75	12	5	131	223
17D07 - Quitumbe	44	4	5	78	131
17D08 - Los Chillos	45	9	3	92	149
17D09 - Tumbaco	58	6	1	73	138
<b>Total general</b>	<b>504</b>	<b>57</b>	<b>34</b>	<b>886</b>	<b>1.481</b>

Fuente: Archivo maestro de Instituciones Educativas (AMIE) año 2018, SEDMQ.

Si a este análisis sumamos que, según las proyecciones de la Secretaría de Planificación del Estado ecuatoriano (Figura 1, SENPLADES, 2013), se plantea que hacia el 2020 habrá una variación positiva del 5% en la población de la ciudad y asumiendo que ésta tiene una correlación directa con el crecimiento de la población estudiantil, es claro que se ejercerá una presión muy fuerte en la demanda por servicios educativos, los mismos que conforme la

realidad territorial, deberán centrarse en centros de mayor presión como las parroquias Eloy Alfaro, La Delicia y Quitumbe y no dónde históricamente se ha concentrado la población estudiantil.

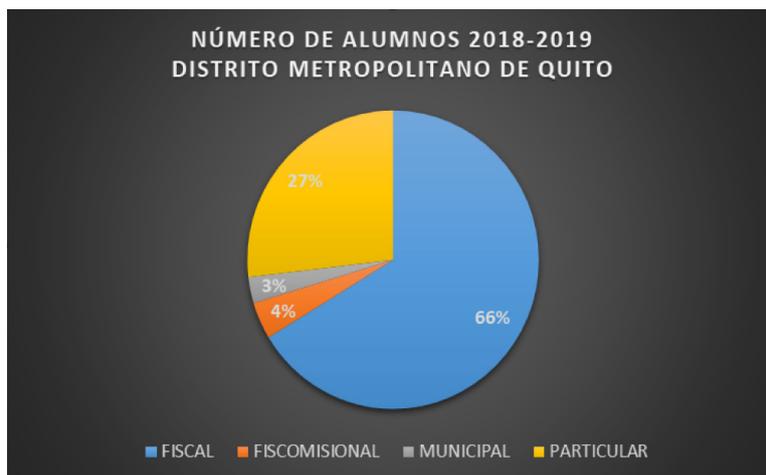


**Figura 1:** Proyecciones Referenciales de Población a Nivel de Distritos de Planificación: 2010-2020  
**Fuente:** SENPLADES, 2016.

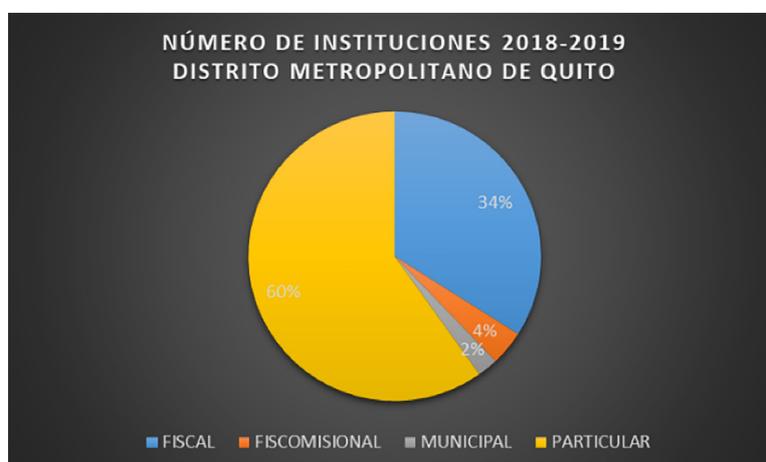
En este escenario, las políticas de desarrollo educativo deberán delimitar una hoja de ruta para la organización y planificación de los procesos de construcción de infraestructura a través de la cual, de acuerdo a la realidad territorial y análisis pertinentes, las y los educandos puedan tener acceso a la educación y a una inclusión efectiva, dejando de lado el imaginario de que las instituciones emblemáticas son referentes de excelencia educativa. La idea es lograr que la comunidad demande calidad y excelencia a todas las instituciones que se encuentran cercanas a

su lugar de vivienda y que el Estado invierta en estos dos aspectos al igual que en infraestructura.

Entonces, se puede mirar claramente que se requiere un trabajar intenso y sostenido en todos aquellos aspectos de desarrollo urbano y social que inciden sobre los niveles de presión de la educación pública, pues la mayor cantidad de educandos se concentra en ésta, como podemos ver en las siguientes gráficas.



**Figura 2:** Número de Alumnos 2018-2019 Distrito Metropolitano de Quito  
**Fuente:** MINEDUC, Archivo maestro de Instituciones Educativas (AMIE) 2018, SEDMQ



**Figura 3:** Número de Instituciones 2018-2019 Distrito Metropolitano de Quito  
Fuente: MINEDUC, Archivo maestro de Instituciones Educativas (AMIE) 2018, SEDMQ

Tomando en consideración el caso particular de la ciudad de Quito, se puede observar que la demanda de educación pública se incrementa en cada año escolar, por lo que es necesario continuar con una

planificación a largo plazo, en función del desarrollo social urbano o rural y no a demandas subjetivas, como las mencionadas anteriormente.

**Tabla 2.** Crecimiento de la matrícula en Quito durante el año 2018

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN LA CIUDAD DE QUITO	
PROCESO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Matrícula Automática	349.051
Encadenamientos	24.464
Asignación de inscritos Rural y Bilingüe	664
Asignación de inscritos hermanos en el sistema fiscal	2.006
Asignación de inscritos grupo de hermanos	5.930
Asignación de inscritos individuales	32.678

Fuente: Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito.  
Reporte de cupos, régimen sierra 27-07-2018, SEDMQ

Con estos antecedentes, es claro que la organización de los servicios educativos con un enfoque que recoja los elementos territoriales, pueden constituirse en elemento articulador de las comunidades locales, lo cual permite que la educación cumpla un rol determinante para el tipo de desarrollo que se quiera de cualquier territorio.

Adicionalmente, si consideramos que los buenos resultados de un sistema educativo, no dependen solamente de los méritos de educadores y educandos, sino que la infraestructura y los espacios físicos

donde se desarrollan las actividades educativas, son fundamentales para fortalecer la calidad y el desarrollo de las capacidades de las niñas, niños y adolescentes; podremos reconocer a la escuela como un bien colectivo al que toda la comunidad educativa tiene acceso. La aplicación de una pedagogía de apropiación en estos escenarios, propiciará mayor bienestar con condiciones adecuadas y respeto por los demás.

La inversión sostenida para atender las demandas de instituciones educativas, que han

estado por muchos años desatendidas, es imperativa. El aprendizaje necesita de una infraestructura digna y en buenas condiciones, con espacios apropiados y confortables. Un espacio, que facilite la tarea de aprender y de enseñar, porque la educación necesita de un espacio físico que la desarrolle y la fortalezca; un espacio pensado realmente a favor de la Comunidad Educativa.

En esta misma línea, el tema de la oferta educativa, no debe preocuparse solo a lo interno de las instituciones educativas, sino que el sistema debe ser pensado para hacer de los espacios públicos de la ciudad espacios educativos, “no hay diálogo con la estructura de gran domino, con el tipo de economía que lo caracteriza, marcadamente autárquico. El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas” (Freire, 2004). Esta transformación, será el resultado de la dotación de elementos que faciliten y promuevan aprendizajes significativos fuera del aula, relacionados con una mentalidad que forma una ciudadanía responsable, conscientes de la protección de derechos y la construcción de su ciudad. Las escuelas deben dejar la mirada endógena y empezar a tejer redes territoriales que entren y salgan de ellas. “Ciudad y educación son, pues, dos fenómenos profundamente imbricados. Y la relación es tan fuerte que, incluso, cabría argumentar una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia”. (Trilla, 1997)

La apropiación ciudadana de los espacios públicos (entre ellos las escuelas), en zonas urbanas como rurales, así como los procesos de diálogo y participación; fortalecerán el tejido social y permitirán la acción transformadora de los individuos y colectivos en sus entornos. “Necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo. Ésta es la perspectiva desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación. Es la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora” (Jara, 2010).

Si bien, “es visible que las ciudades contemporáneas han desbordado los límites

geográficos de sus núcleos históricos alrededor de los cuales se han conformado, para recomponerse permanentemente con nuevos escenarios de múltiples formas. En estos novedosos espacios las sociabilidades son continuas, novedosas y precarias, facilitando experiencias móviles, cambiantes y veloces, que caracterizan la vida en las metrópolis del siglo XXI. A pesar de las grandes transformaciones urbanas y de las nuevas experiencias contemporáneas de globalización de la cultura y de la vida urbana, en las ciudades latinoamericanas perviven tradiciones culturales y lugares de vivencia cotidiana y de valor histórico que son todavía referentes de identidades colectivas reivindicadas por las comunidades” (Jurado, 2003), por lo que no podemos dejar de preguntarnos de manera permanente **¿Cómo construir un modelo pedagógico, una pedagogía, una educación de ciudad, en esta diversidad?**.

Pregunta necesaria y fundamental, si consideramos además, que la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, en su Artículo 7, Derechos se plantea que los y las estudiantes deben “*ser tratado con justicia, dignidad, sin discriminación, con respeto a su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, a sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas, y a sus derechos y libertades fundamentales garantizados en la Constitución de la República...*”

#### **4. El territorio como espacio que relaciona educación y empleo**

El proceso educativo, ha sido un catalizador de la ocupación de las y los jóvenes. Un desarrollo curricular y pedagógico que reconozca las potencialidades de su entorno en temas productivos y de posibilidades de innovación; deberá impulsar la construcción de proyectos de vida de los y las educandos, generando espacios en los que estén presentes y confluyan procesos de investigación, experimentación, reflexión y comprensión de la diversidad de intereses territoriales, económicos, laborales, etéreos y productivos que conviven para la consolidación de un territorio determinado.

En esa perspectiva, “Es necesario impulsar

un sistema de educación () pertinente, vinculado y comprometido con los diversos aspectos de la realidad social y nacional, al recuperar su injerencia como elemento de transformación social mediante la integración armónica de elementos que posibiliten la formación de cuadros profesionales conscientes y comprometidos con su ser y hacer, que compartan conocimientos, actitudes, habilidades y valores que se reflejen en los diversos ámbitos de acción personal y profesional y no únicamente en el ámbito económico. (Chehaybar y Kuri, 2007).

La educación y el trabajo, son elementos que componen una sociedad. “El conocimiento, es un bien imprescindible en la producción de nuestra existencia.” (Moacir Gadotti, 2000). La igualdad de oportunidades y el acceso a la educación, facilita a las y los educandos a ejercer el derecho al trabajo y lograr un emprendimiento, lo que promueve, a una mejor calidad de vida. “Una educación que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire P, 2004), lo que con seguridad genera mejores oportunidades para el desarrollo social y productivo de las y los educandos.

El objetivo 4 de Desarrollo Sostenible, considera a la educación como eje fundamental, así en su meta 4.4 **Competencias adecuadas para un trabajo decente**, define que para 2030, se aumentará sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. (UNESCO, 2017). Sin perder de vista que “la educación, a lo largo de la vida, no debería enfocarse solamente en la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales para la inserción en la vida laboral, sino que el proceso educativo moderno debe apuntar a formar personas que retomen el valor del diálogo, de la democracia, de los valores, dejando de lado el facilismo y la ley del menor esfuerzo” (Bauman, 2007).

Si bien, “La vinculación entre educación y actividad económica es tan antigua como la necesidad del ser humano de ganarse la vida a través del trabajo, en algo que sepa hacer y resulte útil para otros. Sin embargo, no siempre se ha dado importancia al papel que juega la educación en la preparación para la vida profesional. Aún hoy los sistemas educativos se olvidan, a veces, de cumplir de manera mínimamente rigurosa este cometido tan fundamental.” (González, 1993), por ello es importante considerar un análisis del territorio desde esta perspectiva para el desarrollo de los procesos educativos, sabiendo que para resaltar la preparación para el mundo del trabajo, existe una prioridad indiscutible, que es poder contar con una educación básica de calidad que dote a los y las estudiantes de herramientas y desarrolle habilidades para la vida.

#### IV. CONCLUSIONES

Pensar el desarrollo de la educación desde el territorio permitirá la consolidación de la escuela como eje para la transformación de las comunidades y su entorno. La escuela es un espacio alrededor del cual, se puede plantear acciones concretas para la gestión territorial articulada y desde la cual se puede impulsar tareas que tengan correlato con la vida cotidiana de las comunidades en las que se encuentran.

Priorizar proyectos y políticas públicas desde el territorio, permitirá que se alcance una estructura comunitaria sólida, intercultural, diversa, que garantice una educación de calidad priorizando siempre el interés superior del niño y demandando entre sus actores, exigibilidad de derechos; en ambientes positivos que protejan a los niños, niñas y adolescentes de todas las violencias por esto.

En el Ecuador se ha avanzado mucho en temas educativos y con la finalidad de que el proceso se mantenga consistente y sostenible en el tiempo, es necesario abrir los espacios educativos a la comunidad alrededor de las escuelas. Eso permitirá ir incorporando nuevas lógicas de funcionamiento dependiendo de los contextos donde se desarrolle y se podrá incorporar distintos puntos de vista, respecto a cómo se vive en la cotidianidad el tema de la educación en el país.

El rol que desempeñan los y las educadoras y las madres y padres de familia en la educación, fortalecerá el aprendizaje y la experiencia, no solamente en las aulas como estudiantes sino fuera de ellos como seres humanos, son éstos quienes tienen responsabilidad en el desarrollo cultural, académico y social de niñas, niños y adolescentes, por lo que es prioritaria su intervención para formar generaciones con autoestima e independencia.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Amézquita, C. (2014). El derecho a la educación su valoración desde las vivencias situadas y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar, *Revista Educación y Ciudad* No. 27, 99-108.
- Arango, A., Bastidas, M., Pérez, F., Peñaranda, F., Torres, J. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Invest Educ Enferm*, 104-111.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional Constituyente.
- ASSMANN, Hugo (2002). "Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente". Madrid: Narcea.
- Barreto Vaquero, Rodrigo. *Vulnerabilidad Urbana Y Desastres*. LA ERA URBANA, La revista de la ciudad global, Otoño 2000 / vol. 7 N° 1. Suplemento para América Latina y el Caribe.
- Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campos, M. (2014). Políticas Públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente un tema pendiente en América Latina, *Revista Educación y Ciudad* No. 27, 89-98
- Cheybar y Kuri, Edith, Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. REencuentro.
- Análisis de Problemas Universitarios [en línea] (2007) (diciembre).
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Quito: MEC.
- Duarte, J. (2005): Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 13.
- Fernández, B. [https:// buenaeducacion.campanaderechoeducacion.org/index.php/articulos/44-articulo-educacion-popular-calidad-educativa-y-buen-vivir](https://buenaeducacion.campanaderechoeducacion.org/index.php/articulos/44-articulo-educacion-popular-calidad-educativa-y-buen-vivir)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: SXXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, México, 129.
- González, L. (1990). Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. Tomado del Número 2 de la *Revista Iberoamericana de Educación*, publicada en Madrid (España) por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ghiso, A. (1993). *Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes sobre las prácticas de Educación Popular*. México.
- JARA, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. In: *Oxford University Press and Community Development Journal*, p. 1-11.
- Jurado, J. (2003). *Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales*, Universidad EAFIT, 130.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), Asamblea Nacional.
- Longás, Civis, M., Riera, J., Fontanet, A. (2008). *Pedagogía social. Escuela, educación y territorio, la organización en red local*.

- Gadotti, Moacir. *Aprender, ensinar*, Exposição feita durante o Congresso Internacional, realizado de 20 a 23 de setembro de 2000, na Universidade de Évora (Portugal). O título original da minha fala foi “Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação”. O tema geral do Congresso era “Um olhar sobre Paulo Freire”.L
- Palacios Mena, N. (Octubre de 2004). *Universitat de Barcelona*. Obtenido de La unidad didáctica: El aprendizaje del entorno y sus problemáticas: file:///C:/Users/Subse/Downloads/Nancy%20Palacios.pdf
- Pallarès Piquer, M., Josu, A., & Jordi, P. (2017). *kultur, revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciutat*. Obtenido de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2628/2307>
- Parcerisa, A. (Marzo de 2008). *Educación social en y con la institución escolar*. Pedagogía social. Obtenido de <<http://nnn.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674002>>
- Pérez, E. (2004). *Freire entre nosotros*. Cuba: Caminos.
- Porter, M. (1990). *Ventaja competitiva de las naciones*. México: CECSA.
- Trilla J. (1996). *L'aire de familia de la Pedagogía Social*. En Temps d'educació num 15, pag 39-59.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. En: Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta. Medellín: Corporación Regió, 93.
- UNESCO (2017), *La Educación transforma Vidas*, 7 place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.