

## La docencia en la educación superior: Un estudio en Maestros Huella de la Universidad de Guayaquil

### *Teaching in higher education: A study of the Footprint Teachers of the University of Guayaquil*

Lenin Byron Mendieta Toledo<sup>1</sup>

#### Resumen

La docencia en el nivel superior es un tema a abordar desde la educación como uno de los ejes que dan significado y transformación de la sociedad. El objetivo del estudio fue identificar a aquellos profesores cuya influencia ha tenido un impacto significativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La metodología empleada fue cualitativa interpretativa con énfasis en los relatos de vida, para la sistematización de la información se trabajó desde la herramienta ATLAS.ti 25 con lo cual se construyó una red rizomática que permitió la categorización de la entrevista realizada al Maestro Huella seleccionado desde las voces de los estudiantes de último semestre de la Carrera de Medicina de la Universidad de Guayaquil en el año 2022. Los resultados permitieron interpretar hermenéuticamente el objeto de estudio y concluir que: la educación en la carrera de medicina trasciende lo tecnológico ya que es una experiencia humana y científica multidimensional, esto debido al encuentro sensible y existencial entre docentes y estudiantes mediante procesos dialógicos y transformadores de la subjetividad; Camilo Morán plantea una educación que busque la emancipación y dignidad del estudiante; la corporeidad es un eje fundamental en la convivencia educativa, esto hace que el cuerpo, el tacto y la interacción humana sean esenciales para la formación del futuro médico, entonces las clases virtuales en esta carrera limitan la adquisición de destrezas en los estudiantes y la identidad pedagógica; un Maestro Huella deja una impronta profunda en la subjetividad de sus alumnos y estos logran construir su proyecto de vida con ética y dignidad.

**Palabras Clave:** docencia universitaria, Maestros Huella, educación emancipadora, ética, dignidad.

#### Abstract

Teaching in higher education: A study in “Maestros Huella” University of Guayaquil Teaching at the higher education level is an issue to be addressed from the perspective of education as one of the axes that give meaning and transformation to society. The objective of the study was to identify those professors whose influence has had a significant impact on both, academic and personal development of students. The methodology used was qualitative interpretative with emphasis on life stories, for the systematization of the information we worked from the ATLAS.ti 25 tool with which we built a rhizomatic network that allowed the categorization of the interview conducted to the selected Maestros Huella, from the voices of the students of the last semester of the Medical Career, University of Guayaquil in the year 2022. The results allowed the hermeneutic interpretation of the object of study and the conclusion that: education in the career of medicine transcends the technological since it is a multidimensional human and scientific experience, this due to the sensitive and existential encounter between teachers and students through dialogic and transforming processes of subjectivity; Camilo Morán proposes an education that seeks the emancipation and dignity of the student; corporeity is a fundamental axis in the educational coexistence, this makes the body, touch and human interaction are essential for the formation of the future doctor, then the virtual classes in this career limit the acquisition of skills in students and the pedagogical identity of the student. A Maestro Huella leaves a deep imprint on their students' subjectivity and they manage to build their life project with ethics and dignity.

**Keywords:** Higher education teaching, Maestros Huella, emancipatory education, ethics, dignity.

1. lenin.mendietat@ug.edu.ec. <https://orcid.org/0000-0002-8385-898X>. Universidad de Guayaquil



## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria, es la base que sostiene una sociedad que pretende ser justa, equitativa y diversa, incluyente y democrática. Su esencia va más allá de la formación técnica y profesional, es una amalgama en donde se construye al ser llamado estudiante desde los valores y el estudio del fenómeno. En tal sentido, el papel de la universidad traspasa lo académico y se convierte en el agente leudante de la transformación de los pueblos. El texto que presento aflora con el fin de reflexionar críticamente sobre la capacidad transformadora de la educación en el nivel superior, planteando la urgencia de repensar y resignificar los modelos pedagógicos tratados en el concierto de la academia desde una postura decolonizadora, fuertemente crítica e irreverentemente emancipadora (Freire, 1970, 1990). Desde una cosmovisión multidimensional -que abarca la política, cultura, economía, ética y por supuesto la epistemología-, se trata de hacer hincapié en cómo la academia tiene que dejar de ser la reproductora de las estructuras de poder imperantes en nuestros pueblos y así se convertirá en un verdadero laboratorio en donde converjan nuevas formas de pensar, sentir y actuar en el mundo, sin miedos a las mordazas ni a las represalias de las instancias institucionales (Giroux, 1990; McLaren, 1994).

Emerge la premisa de que la docencia en la educación superior debe estar sustentada en valores, ética y moral para que esta pueda ser la hoja de ruta hacia la transformación de la universidad que transforme la sociedad.

### **La universidad como espacio de reproducción o de transformación.**

Desde siempre, las universidades han sido los nichos en donde se construye el conocimiento, igualmente, son desde siempre los espacios de reproducción de las relaciones de poder (Kemmis, 1993). Al ser herederas de un modelo eurocéntrico, algunas universidades siguen coordinadas excluyentes, jerárquicas y disciplinarias que limitan a las personas marginales y con ello demarcan la capacidad

de la academia de gestar alternativas reales y antagónicas al sistema imperante.

Se alerta con gritos y postura académica sobre cómo la docencia universitaria ha estado colonizada por paradigmas que legitiman una forma de saber que proviene del Norte global, del canon occidental y del racionalismo moderno. Esta colonización epistémica excluye otras formas de conocimiento e invisibiliza las realidades plurales de los pueblos del Sur, negando su derecho a existir académicamente, pensar y producir conocimiento desde sus propias lógicas culturales universitarias. Transformar la educación universitaria implica, entonces, cuestionar estas matrices de dominación, abrir espacios para la interculturalidad, reconocer la diversidad epistémica y promover prácticas pedagógicas horizontales, colectivas y liberadas del conocimiento (De Souza Santos, 2009).

### **Decolonizar la docencia universitaria y convivir una pedagogía crítica y emancipadora.**

El proceso de decolonizar la docencia universitaria implica romper con las dinámicas ortodoxas de enseñanza basadas en la transmisión vertical y autoritario del conocimiento, en donde el docente ocupa un espacio de poder y el estudiante es reducido a mero receptor pasivo ocupando un espacio de sumisión. Por tanto, una docencia decolonizada debe ser capaz de poner en diálogo múltiples saberes e integrar conocimientos científicos, ancestrales, populares, comunitarios y artísticos; romper con la objetividad aparente del discurso académico y reconocer que todo conocimiento está atravesado por intereses políticos e ideológicos; reconocer la subjetividad del aprendizaje valorando las experiencias personales, emocionales y colectivas como fuentes legítimas de conocimiento; Promover la autogestión del aprendizaje y empoderar a los estudiantes para que sean coprotagonistas de su proceso formativo. Este tipo de pedagogía transforma la relación entre docentes y estudiantes, y redefine el propósito mismo de la universidad como un campo de resistencia, creatividad y autonomía intelectual y cultural (De Souza Santos, 2010).

## La educación superior y la justicia social son un compromiso ineludible

La transformación de la educación universitaria debe reconocer el contexto sociohistórico en el que se inscribe. Nuestra América indígena, negra y mestiza, en particular, vive una grave crisis de orden económico, político, moral y ambiental, exacerbada por décadas de políticas transgresoras de la dignidad humana que han profundizado la inequidad y la exclusión. Es aquí en donde la universidad tiene que reconvertirse en un actor estratégico en la construcción de justicia social con dignidad (Dussel, 1983).

Por supuesto que esto implica asumir un compromiso con la inclusión educativa y para ello se debe garantizar el acceso y permanencia en la educación superior a poblaciones que han sido históricamente e intrínsecamente excluidas como los indígenas, negros, migrantes o discapacitados; Además, trabajar en la democratización del conocimiento superando las barreras económicas y simbólicas que limitan el acceso a la producción científica y académica; por último, trabajar con responsabilidad social universitaria para vincular la investigación -real y ética- y la docencia con las demandas reales de las comunidades, contribuyendo al desarrollo sostenible y sustentable y a la defensa de los derechos humanos (Dussel, 2003). La universidad que anhelamos es aquella que se compromete con los procesos de cambio social, que abre el diálogo con los movimientos sociales y está dispuesta a cuestionar sus propias estructuras de poder y no callar desde la estética de la moral.

## El reto de repensar el currículo universitario

La colonización del saber es uno de los elementos presentes en el currículo académico. Las carreras universitarias están estructuradas sobre bases disciplinarias rígidas y antojadizas, heredadas del modelo educativo empresarial-industrial y por tanto lineal. Este enfoque aleja al conocimiento de las complejas realidades y necesidades de los sujetos que cohabitan en ella. Entonces, repensar el currículo implica, incorporar perspectivas interdisciplinarias y transversales

que permitan abordar problemas complejos desde múltiples aristas; vincular teoría y práctica de manera crítica para superar la dicotomía entre conocimiento abstracto y aplicación técnica; incluir contenidos sobre nuestros saberes ancestrales, memoria colectiva y derechos humanos, esto para fortalecer la identidad cultural y la conciencia histórica colectiva; por último, promover la ética y la responsabilidad en la formación profesional y la investigación científica, con esto se logra preparar ciudadanos comprometidos con la realidad social y el bien común. Un currículo decolonizado amplía el abanico de saberes y resignifica la noción de lo que significa “formarse” dejando de lado aquella visión instrumental del conocimiento para recuperar la dimensión humanista, crítica y transformadora de la academia (Kemmis, 1993).

## Hacia una nueva ética universitaria

Los procesos de transformación de la educación universitaria deben estar sustentados por una ética de la enseñanza y el aprendizaje, una ética de la compasión que no solape la estética de la ética (Estrada, 2016). No es suficiente con reformar estructuras, normas y premisas institucionales; si no resignificamos los valores y las prácticas cotidianas que dan vida a la comunidad universitaria (Zamora, et al., 2021). Esta ética debe incluir, la humildad epistémica de saber reconocer que nadie posee ni es dueña de toda la verdad y que aprender implica escuchar, dialogar y desaprender para poder ser y estar; la corresponsabilidad colectiva es asumir que la educación es tarea de todos, no solo de docentes o administradores, sino de estudiantes, padres de familia y autoridades de gobierno; la empatía y la solidaridad deben ser los dínamos que permitan construir relaciones horizontales basadas en el respeto y el cuidado del otro; la honestidad intelectual es defensora de la rigurosidad académica sin perder de vista su finalidad social. Solo desde una ética transformadora es posible que emerja una universidad que transmita conocimientos y forme sujetos conscientes, comprometidos y capaces de imaginar otro mundo en donde seamos uno y todos (Aguilar Gordón, 2022; Carriel Vélez & Zambrano Padilla, 2022; Mendieta Toledo L., 2022).

La educación universitaria debe afrontar y presentar su postura frente a los grandes debates de nuestro tiempo, debe asumir con hidalguía el rol de agente de transformación social decolonizando sus prácticas pedagógicas, democratizando sus estructuras, pluralizando sus saberes y redefiniendo su misión hacia una ruta emancipadora y de dignidad. Según Freire (1970), la educación no transforma el mundo. La educación cambia a las personas. Las personas son las que cambian el planeta. En ese sentido, la universidad y la docencia tienen en sus manos una herramienta poderosa que es la posibilidad de formar generaciones capaces de imaginar, construir y sostener sociedades más justas, equitativas y fraternas. Hacerlo requiere de reformas técnicas y de revolución cultural, política, ética y epistemológica. Pero si hay un espacio donde esto puede comenzar a gestarse, esa es la universidad.

Se cierra -y contextualiza en América- con las palabras de Don Gregorio en el Lenguaje de la Mariposa “En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico y en cierto modo lo soy. El lobo jamás dormirá junto al cordero. Pero de algo estoy seguro: si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en América, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad. ¡Nadie les podrá robar ese tesoro!” (Rivas, 1999, s/p).

### **Docencia universitaria**

Mariscal Touzard et al., (2021), acerca de los buenos maestros que dejan huella señalan:

El hombre que deja huellas es aquel que va haciendo camino al andar, que a cada paso que da, acuña su marca en la tierra como cuando se forja el acero, huellas que son imposibles de romper. Un Maestro Huella es aquel que realiza la enseñanza como quien con esmero hace una siembra y en cada jornada cuida de ella, que aprovecha la mañana para regar y abonar, que respeta el pequeño grano que crece junto al brillante trigal con la ilusión puesta a que madure; aquel que en un acto de amor y compasión se ve reflejado en el otro y resignifica su cohabitar con empatía; es el Peter Pan del salón de clases

que cautiva con sus fábulas cargadas de ciencia y experiencia. El Maestro Huella permanece en la memoria nostálgica de sus estudiantes y se convierte en ejemplo a seguir (p. 9-10).

En las universidades del Ecuador, existen muchos Maestros que dejan Huellas que no se dilatan con el sol de la tarde, sino que son abono fecundo para una siembra llamada estudiantes y que él, desde lejos, observa satisfecho como brillan con la luz del conocimiento, con su pasión por la vida y con la esperanza en sus valores.

La docencia universitaria es un campo profesional que trasciende la simple transmisión de conocimientos técnicos o especializados. Es un espacio donde se cultivan habilidades, se promueven valores éticos y se fomenta el desarrollo integral del ser humano. Desde los albores de las instituciones académicas, la docencia ha sido el motor del progreso intelectual y social.

La universidad moderna no solo debe formar profesionales capacitados para el mercado laboral, sino que también debe ser el abono en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Según Freire (1970), la educación debe ser un acto de liberación -y no opresión-, donde los estudiantes sean protagonistas activos en su propio aprendizaje. Este enfoque pedagógico cuestiona el modelo tradicional y el autoritarismo de la enseñanza y el docente basado en la transmisión vertical del conocimiento y propone una relación dialógica entre docente y estudiante.

En este contexto, la docencia universitaria no puede limitarse a la exposición de contenidos teóricos. Los profesores deben asumir un rol de facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes hacia la comprensión crítica de los fenómenos sociales, científicos y culturales. Como señala Giroux (2011), “la educación es un proyecto político que tiene el potencial de transformar tanto al individuo como a la sociedad” (p. 45). Este enfoque subraya la responsabilidad ética de los docentes universitarios en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

En el contexto actual, la docencia universitaria enfrenta desafíos sin precedentes. La globalización, la digitalización y los cambios sociales rápidos han transformado el rol del docente universitario. Se considera que la capacidad de adaptarse a estos cambios mientras se mantiene un enfoque en la formación integral del estudiante es crucial para el éxito de la docencia universitaria.

Uno de los mayores retos es integrar las tecnologías digitales en el aula sin perder la esencia humana de la enseñanza. Las plataformas virtuales y las herramientas digitales ofrecen nuevas oportunidades para la interacción y el aprendizaje colaborativo, pero también plantean riesgos, como la despersonalización de la educación. Como señala Giroux (2011), la tecnología debe ser un medio, no un fin en sí mismo.

Además, la docencia universitaria debe responder a las demandas de una sociedad cada vez más diversa e inclusiva. Esto implica adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren las diferencias culturales, étnicas y de género. Según Freire (2017), la educación debe ser un acto de amor y solidaridad, lo que implica que los docentes deben trabajar para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

La docencia universitaria es una actividad que va más allá de la simple transmisión de conocimientos; implica una responsabilidad ética y profesional que influye directamente en la formación integral de los estudiantes. En este contexto, diversos autores han abordado la importancia de la ética, los valores y la identidad en la práctica docente en la educación superior.

En este contexto, se destaca que la práctica de la moral en la docencia universitaria es esencial para el desarrollo de una educación de calidad. Según el autor, los docentes deben ser conscientes de su rol como formadores de valores y principios en los estudiantes, actuando como modelos a seguir en su comportamiento y actitud profesional.

## METODOLOGÍA

La categoría de “Maestros Huella” surgió a partir de dos investigaciones fundamentales: el estudio FCI-012 llevado a cabo por el autor en la Universidad de Guayaquil y la tesis doctoral denominada *Relatos de vida de profesores universitarios*. Una aproximación biográfica y narrativa sobre los valores, ética y moral en la enseñanza universitaria. El propósito principal de esta investigación fue explorar las relaciones personales y profesionales de docentes universitarios en Ecuador, con un enfoque particular en cómo se manifiesta la docencia dentro de su cosmovisión.

Fue un estudio cualitativo interpretativo con énfasis en los relatos debidos. El trabajo se centró específicamente en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Guayaquil, en la carrera de Medicina. Allí se aplicaron encuestas a estudiantes del último semestre con el objetivo de identificar a aquellos profesores cuya influencia ha tenido un impacto significativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, sustentado en relaciones biográficas y autobiográficas (según las bases teóricas propuestas por Denzin y Lincoln en 2012 y 2015). Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios dirigidos a los estudiantes, tomando en consideración las metodologías de Jansen (2013), así como entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes destacados, entre ellos el Dr. Camilo Morán Rivas, profesor titular de la institución. Estas entrevistas siguieron protocolos basados en los trabajos de Díaz Bravo et al. (2013) y Kvale (2019).

Los datos obtenidos fueron organizados y analizados mediante el software ATLAS.ti versión 25, empleando una técnica de análisis rizomáticos (Friese, 2012). Este procedimiento permitió llevar a cabo una interpretación hermenéutica de las entrevistas (Kornblit, 2007), enmarcada dentro del método del discurso desarrollado por Gadamer (1992).

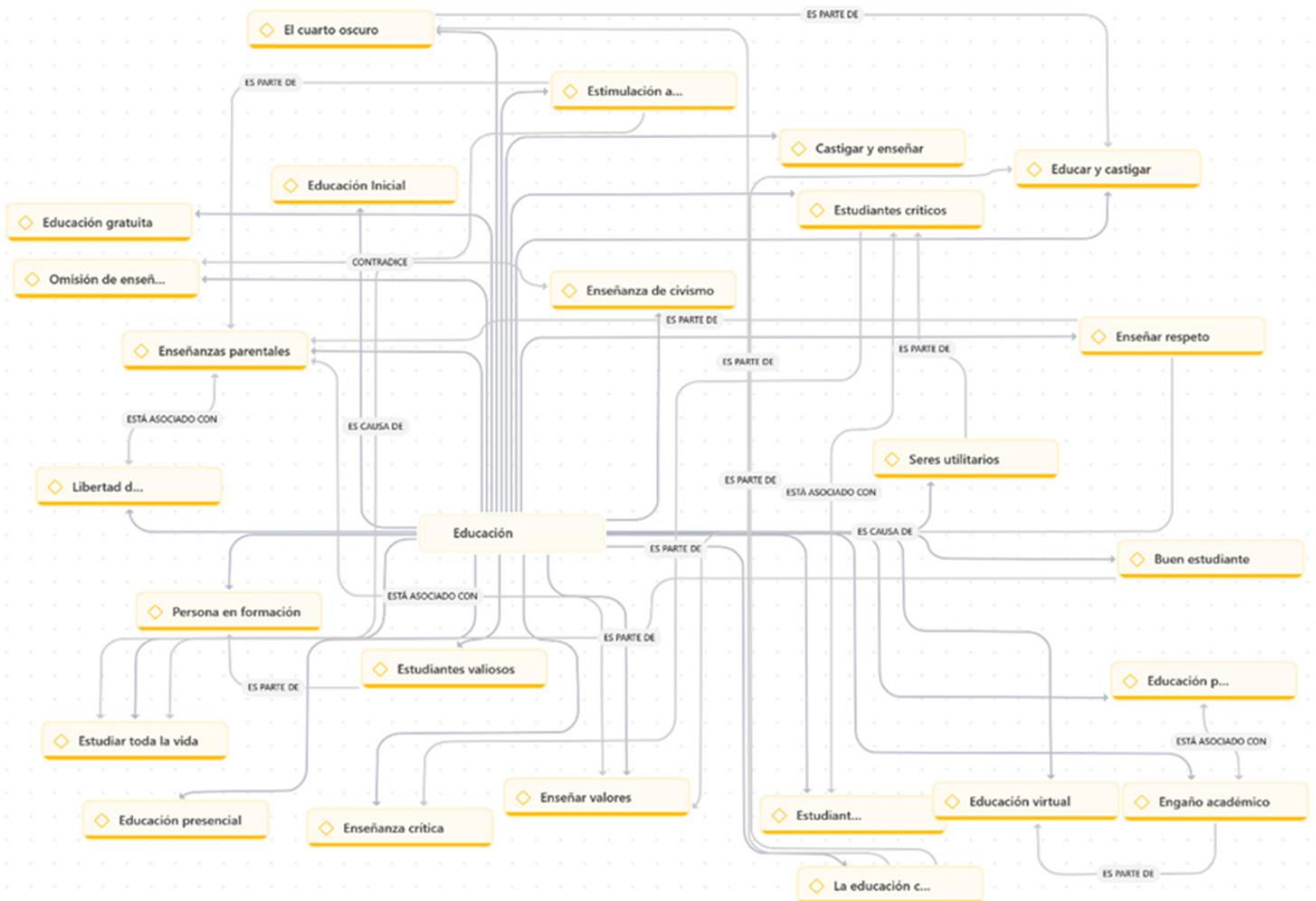
Para la selección de los participantes, se establecieron criterios claros: tener más de cinco años de experiencia docente, mostrar disposición para colaborar en la investigación y estar activo en labores educativas al momento del estudio. Los docentes identificados por los estudiantes fueron contactados y se les presentó un Consentimiento Informado por Escrito (CIPE) que detallaba los objetivos del proyecto. Su participación quedó formalizada tras firmar dicho documento,

garantizando así la transparencia y la ética en todo el proceso investigativo.

## RESULTADOS

Luego de la sistematización de la información, se tejieron redes rizomáticas que permitieron categorizar los relatos del Maestro Huella seleccionados por sus estudiantes como tal, así como se demuestra en la figura 1.

Figura 1.  
Red rizomática de la educación en la docencia universitaria.



Nota: diseño realizado desde las entrevistas al Maestro Huella

Interpretación de la educación en la docencia universitaria

La educación es el proceso de interaprendizaje más complejo que existe, es el único espacio en donde se aprende mientras se enseña. Qué fascinante que es enseñar y que bueno que es aprender desde el profundo deseo de superación. Esto es lo que ocurre con muchas personas de orígenes humildes y miserables que ven en la educación la balsa para asirse y flotar de la pobreza a mejores espacios de vida.

Camilo comenta que la educación en el Ecuador siempre ha sido gratuita: “siempre ha sido gratis la educación en Ecuador” 1:18 ¶ 9. Y es que en el país la educación se constituye en un derecho fundamental que está garantizado por la constitución y otras instancias gubernamentales. La laicidad en nuestro país es un pilar básico de la cultura y economía social de sus habitantes. La Asamblea Nacional (2021), establece en la Constitución que la educación es gratuita, pública, laica y de calidad, y constituye una responsabilidad del Estado (Artículo 26). Este principio sujeta y construye las políticas educativas que siguen el norte del acceso universal y gratuito a la educación en todos sus niveles (salvo los de posgrado que se ha convertido en la caja chica de las instituciones de Educación Superior y en el nuevo foco de vicio y corrupción), lo que trata es de reducir la brecha socioeconómica que impide el acceso a la educación con lo cual se promueve la equidad y la inclusión.

Con relación a la educación primaria y secundaria, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), emitida y modificada por la Asamblea Nacional del Ecuador (2022) señala en su artículo 4, que:

La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos.

Son titulares del derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal, todos los y las habitantes del Ecuador. (pág. 15).

Esta ley resalta que el Estado ecuatoriano se hace responsable de que se brinde una educación accesible para todas y todos.

Con relación a la Ley Orgánica de Educación Superior (2016), esta de igual forma asegura el acceso gratuito a la educación universitaria pública con el único condicionante que tiene un proceso de selectividad académica. Así, en sus artículos 11 y 183 literales g) y c) respectivamente citan que el Estado debe “Garantizar la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel”; y “Garantizar el efectivo cumplimiento de la gratuidad en la educación pública superior” (p. 10, 67).

En lo que tiene que ver a la forma de enseñar de la época, Camilo comenta que los profesores de antaño eran muy estrictos y que algunos rozaban y rebosaban el autoritarismo llegando a ser tiranos de sus estudiantes: “en la escuela tuve un profesor de matemáticas. Nos daba buen palo, el profesor Barrezueta de la escuela Filantrópica” y prosigue: “Quien no llevaba las tareas era tabla limpia a nalga limpia y los tablazos en la mano” 1:97 ¶ 53., Camilo finaliza: “Allí en la escuela había el cuarto oscuro para los que no llevaban los deberes” 1:97 ¶ 53., Camilo culmina comentando: “para los que no llevaban los deberes. Nos encerraban en un cuarto completamente oscuro. Encontrabas llorando a los muchachos. ¿Quién iba a querer repetir en el cuarto oscuro? Al siguiente día todo el mundo con los deberes” 1:99 ¶ 53.

Camilo nos invita sin querer a mirar por el prisma de la historia, de una historia que también nos tocó vivir. Profesores opresores que ejercían su poder en base al castigo físico y psicológico. Aún recuerdo al profesor de Música en la Escuela Constitución de mi pueblo, un maestro tirano

que se satisfacía golpeando a sus estudiantes. Este profesor de apellido Ganazhapa, tenía por costumbre castigarnos jalándonos de las patillas hacia arriba y cuando estábamos en punta de pies, nos golpeaba con un fuerte coscorrón o cocacho en la cabeza que nos dejaba atontados por unos minutos y claro, no podíamos llorar porque nos daba más de lo mismo; También, estaba el profesor Toscano, que era el director de la escuela y que tenía por costumbre dar reglazos con el filo de la regla de madre que tenía, hacer que los niños se arrodillen sobre tapillas que las ponía boca arriba mientras colocaba medio ladrillo en cada mano estirada como Cristo crucificado. En fin, el Biopoder tirano normalizado y justificado por los padres que decían que estaba bien y que más nos debieron haber castigado.

Estos recuerdos y el testimonio de Camilo se conjugan en lo que era una concepción pedagógica profundamente autoritaria y tirana y que dejaba lugar a que el castigo físico, verbal y psicológico se convirtieran en la didáctica de la enseñanza y el mecanismo de control y castigo -aunque ellos y nuestros padres decían que eso era lo motivante de la educación de antaño-. Lo ortodoxo de la enseñanza de la época se sujetaba en la premisa de que solo así aprenderían valores como la disciplina, el respeto y la honradez. Esta disciplina coercitiva garantizaba la obediencia por miedo antes que por respeto y los deberes se los hacía para no soportar otro día más de duros castigos.

Acude a mi mente las teorías conductistas de Skinner, que modelaban al sujeto desde el estímulo respuesta sin importar el ser humano -estímulos externos, sean positivos o negativos-. Estas teorías fueron implementadas en sus inicios para la disciplina militar y luego fueron llevadas a la educación (Yela, 1996).

La vivencia del “cuarto oscuro”, en particular, evoca la metáfora existencial del aislamiento, el miedo y el silencio como condiciones de estímulo y formación. Esta forma de castigos que en aquella época se generaban, recuerda las

formas aberrantes y oscuras que sucedían en las cárceles en Vigilar y disciplinar -Castigar-, aquí, la escuela como la micro cárcel de sometimiento de la voluntad a través del castigo del cuerpo (Foucault, 2008).

Empero, Camilo cierra su narrativa con una valoración que nos resulta un tanto ambigua y contradictoria: “Puede que no sea correcto, pero eso nos daba valores, el valor del cumplimiento del deber”. A lo mejor, el hecho de estar atravesando los inhóspitos desiertos de los “No valores” son los que hacen que Camilo justifique nostálgicamente esas formas de tratar al ser humano. Para Camilo el deber moral es el fundamento que justifica la acción docente de aquella época, aunque estoy seguro de que Kant (1998), no hubiera avalado el uso de la fuerza y el castigo como medios de enseñanza de la ética del deber, aunque por supuesto que sostuvo que es preciso actuar por deber moral a pesar de nuestro ostracismo, ya que eso es lo que hace florecer la dignidad en el hombre.

Cabe preguntar entonces ¿debe imponerse el cumplimiento de la norma desde el miedo y el castigo? ¿Es éticamente viable esta forma de adecuar? Con el castigo ¿estamos formando ciudadanos autónomos y morales o simplemente agentes socializados que repiten comportamientos por condicionamiento a través del castigo?.

Camilo recuerda a esos buenos docentes que tuvo en el colegio: “esa gente eran intelectuales que planteaban una sociedad diferente e influyeron mucho en mi forma de pensar”. 1:100 ¶ 55. Luego evoca: “Recuerdo había un profesor de Geografía, el profesor Ochoa que igual nos daba valores de amar al país, de querer al país” 1:101 ¶ 55.

El pensamiento de Camilo se emerge como un reconocimiento al papel transformador de la educación y del pensamiento crítico en la construcción social del sujeto. La idea de nuestro Maestro Huella está adscrita con una concepción emancipatoria del papel del profesor,

no solo como aquel que enseña el fenómeno u objeto de conocimiento, sino como agente de transformación social, el mentor de utopías posibles y aquel que impulsa al sujeto a sacar virtudes de sí y acrisolar su conciencia.

Arendt (2003), subraya que la condición humana está subordinada a la acción y el sujeto es un Ser en tanto sea acción, tanto en la vida privada o familiar como social o pública. Por tanto, si Camilo tuvo la suerte de ser aprendiz de intelectuales de la época, seguro que se dejó influenciar -la constitución del ser- por el pensamiento, la palabra y acción de estos. Maestros intelectuales que proponen -siempre- una sociedad diferente a la que se vive en ese contexto, profesores que no se conforman con el statu quo imperante en la sociedad, sino, que piensan que a través de la enseñanza del saber pensar se pueden construir sujetos críticos y reflexivos que se inserten en la pluralidad del espacio público. La incidencia de estos intelectuales estriba en la capacidad de hacer que sus discípulos se interpeleen y a la vez se autoconvoquen a la acción colectiva desde una ética individual que anhela una sociedad justa y untada en valores. Por tanto, siguiendo el criterio de Arendt, los profesores son agentes políticos en tanto tienen la capacidad de inspirar nuevas formas de pensar y actuar en sus estudiantes. Esto hace eco en la concepción que sobre los Maestros Huella he presentado, que es aquel sujeto que siembra en sus estudiantes una semilla llamada pensamiento crítico, abona valores en estos diariamente mientras enseña el objeto de conocimiento, y, su legado perdura a través del tiempo como huella indeleble que refresca el pensamiento, genera la duda sobre el bien y el mal y hace que ellos que fueron sus estudiantes, se decanten por hacer aquello que consideran está correcto y es ético dentro del plano personal y social con lo cual coadyuvan al engrandecimiento de su país (Mendieta Toledo et al., 2023).

Camilo siguió la estela de esos buenos docentes y aunque en más de una ocasión nos comentó que no era su vocación el ser profesor, en sus más

de cuarenta años de ejercicio docente, hizo muy bien la tarea encomendada. En este contexto, sostiene que a sus estudiantes les enseña para la vida y la profesión: “mi forma de enseñanza es la que el estudiante razona y que piensa, que no se transforma en un ser utilitario, un abonado ahí, un relleno de conocimientos y saberes pero sin estar relacionado con lo que pasa en la sociedad” 1:112 ¶ 58. Y vuelve a insistir: “Siempre hago que el estudiante piense y lea” 1:113 ¶ 58. Sobre esto señala: “al final del curso, los estudiantes hacen un resumen de libro que han leído y yo les pongo dos puntos directos de actuación en clase y ellos leen, leen los libros” 1:115 ¶ 58.

Lo que narra el doctor Morán tiene una potencia transformadora desde la crítica intrínseca al modelo educativo tradicional, un modelo que hasta nuestros días se encuentra conquistado en la imaginación y práctica de la enseñanza universitaria, enseñanza que apila mecánicamente la información del objeto de conocimiento sin que se contextualice con la realidad social y política de los pueblos.

Camilo tiene una cosmovisión pedagógica en el que entrama el fenómeno de estudio con la vida misma y sus conscientes realidades alejándose de lo ortodoxo, instrumental y funcional. Sobre este contexto ya hemos mencionado a Freire (1970) y su lucha en contra de la educación bancaria y depositaria, un contexto en donde navegamos la mayoría de docentes porque nos es más fácil hacer memorizar que: pensar, reflexionar, criticar, debatir y consensuar. Para Camilo, este tipo de educación deshumaniza al sujeto y lo convierte en instrumento o mano de obra para el sistema. Además, la visión vertical de la educación, minimiza al estudiante convirtiéndolo en sumiso a la palabra del docente y a este en autoritario; en cambio, nuestro Maestro Huella propone una educación emancipadora desde la problematización del objeto, desde el diálogo y la presentación de posturas epistémicamente estructuradas que le dan sentido y sostén al aprendizaje. La frase “que el estudiante razona y que piense” se alinea a la vera freiriana que

convoca a la praxis de una pedagogía activa y a un saber dinámico y contextualizado temporoespacialmente y con el atributo del compromiso de cambio de la realidad latente.

Desde nuestra pedagógica profundamente humanista y crítica, decimos que los docentes universitarios en particular y de todos los niveles en general, tienen que ser la guía que transmite saberes, valores y compromiso existencial. Es por esto por lo que decimos que un Maestro Huella es como un “Peter Pan en el salón de clases” ya que debe enseñar desde lo real con voces metafóricas que hagan del aprendizaje de la ciencia, el espacio entretenido que se extrapola a una realidad contextual, es decir que debe enseñar desde una pedagogía viva, sensible y orgánica. Para nosotros ser un buen docente es saber mediar entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la praxis tratando que sus discípulos se emancipen desde la crítica para que puedan interpretar y transformar el mundo desde diversas perspectivas (Mendieta Toledo, 2022). Como docentes que hemos atravesado los distintos niveles educativos, podemos asegurar que Camilo valora y respeta el pensamiento divergente, la duda y la reinterpretación dialéctica del conocimiento.

El doctor Morán considera que: “Todo estudiante es una persona en formación” 1:180 ¶ 84 en este contexto, piensa que: “no hay que hacer del estudiante un sumiso, sino que sea más bien un rebelde de pensamiento” 1:194 ¶ 87 Este pensamiento de Camilo se inscribe en una tradición crítica profundamente de esta pedagogía que interpreta a los alumnos como sujetos epistémicos que buscan su identidad ontológica. En las voces del Maestro Huella se encarnan las utopías de una educación que galopa hacia la libertad en los hombros de aquellos docentes que son fieles a la idea de la autonomía y emancipación del Ser (Carpio, 2004; Giroux, 1990; McLaren, 1994).

Sostenemos que el sujeto llamado estudiante debe ser considerado como un complejo proyecto

existencial. Desde una postura fenomenológica-existencial, el sujeto que es estudiante es un Ser en tanto sea acción-formación; Proinde, es un Ser que no está tallado ni predeterminado, sino que se encuentra en un proceso de deconstrucción identitaria -individual, psicológica y social-, un proceso en donde se va amasando a través de sus pensamientos, elecciones y experiencias educativas.

En palabras de Heidegger surge la idea del Dasein como “ser en camino” y para hacer el camino y conseguir identidad hay que saber que “las piedras del camino son el camino en sí” (Lechowski, 2020). Vuelvo a Heidegger y el ser en camino, esto para aclarar la idea que Camilo nos transmite. El ser es entonces un sujeto en proceso de autocomprensión y proyección que trata de encontrarse a través de su propia posibilidad (Heidegger, 2010). En ese marco, la formación es un proceso ontológico que involucra la totalidad de la existencia del estudiante y en ella cabe su formación profesional. En esta línea, sostengo que los Maestros Huella tienen como deber -voluntariamente aceptado- dejar huellas en la subjetividad de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas que causen escozor a su parsimonia e interpelen su ética y endoconciencia. Vale decir entonces que un Maestro Huella siembra preguntas que desestabilizan el sosiego, plantea inquietudes y genera tensiones que despiertan al estudiante de su letargo epistemológico (Mendieta Toledo, 2022).

En palabras del docente Morán: “No hay que hacer del estudiante un sumiso”; Sin embargo, ¿cómo no serlo? si el sistema educativo -al igual que la política, el Estado, los medios de comunicación y la religión- es uno de los dispositivos de control más eficaces que existen -hasta ahora-. Freire (1990) critica tenazmente esta forma de plantear la educación, ya que neutraliza la capacidad de razonamiento del estudiante a través de una postura “bancaria de la educación” que convierte al educando en agente pasivo y domesticado. En este contexto, me adhiero al pensamiento de Camilo y Freire, ya que una educación debe

hacer pensar al estudiante y no prescindir de la crítica al objeto de conocimiento ni a las estructuras políticas y económicas. Es por esta razón que pensamos que la sumisión de los estudiantes es un problema pedagógico, ético y político que hay que abordar y convocar a los jóvenes a desarraigarse de la complicidad de su propia alienación.

Acerca de la modalidad de enseñanza en la universidad. Camilo es muy enfático al señalar que la educación virtual es un engaño: “Porque por computadora en Medicina no estamos enseñando nada, es una mentira, es un engaño”. 1:153 ¶ 70 el maestro insiste: “los estudiantes no saben tomar ni la presión, ni la presión. Peor coger una vía periférica, eso se aprende en las prácticas en los hospitales” 1:152 ¶ 69.

En estudios acerca de la modalidad en línea en la carrera de medicina, Jara, V., et al., (2021), señalan que se observan los siguientes aspectos: Mala comunicación entre alumnos y docentes, perder las actividades prácticas, el cansancio y dolor de cabeza por larga exposición a pantallas, la dependencia de conexión a internet y otros factores, la dificultad de hacer amistades vía online, y, sobre todo, la gran cantidad de distracciones al momento de ver las clases o estudiar (p. 11).

Desde nuestra postura, emitimos una crítica radical basada en la evidencia y experiencia de la docencia tanto presencial como virtual. Consideramos que el uso instrumental indiscriminado de las tecnologías en carreras como la medicina y más ciencias de la salud, en donde la práctica clínica y las relaciones humanas maestro-alumno son fundamentales, están menguando las capacidades de los estudiantes y privándoles de la adquisición de destrezas que los convertirán en competentes para la práctica médica.

Desde una perspectiva hermenéutica, se presentan tensiones entre lo racional técnico-tecnológico y lo racional práctico-experimental

en la enseñanza de la medicina como disciplina formativa. La docencia universitaria no es solamente la transmisión de información a través de una pantalla, sino que debe ser entendida como una relación humanamente pedagógica y sensiblemente didáctica lo cual implica la presencia, acompañamiento y construcción colectiva del objeto de conocimiento.

Además, en el campo de la medicina humana, es preciso el contacto médico-paciente, un paciente que no es virtual sino que está presente y requiere del encuentro. Esto genera una complejidad inesperada de la práctica clínica que en si ya es compleja, entonces, el uso de las herramientas virtuales en la enseñanza de la medicina, puede ser el brazo auxiliar del docente y el estudiante pero en ningún caso sustituye el encuentro corpóreo y ético que define al médico. En este contexto, Gadamer (1992), sostiene que el saber auténtico leuda del diálogo vivido con el otro, de la intersubjetividad y experiencia compartida.

La frase de Camilo es un grito desesperado al vacío de la vida moderna y tecnológica que en su afán de evolucionar se olvida del bis a bis entre maestros y alumnos. La frase de Camilo denuncia una fetichización tecnológica en la carrera de medicina que se aleja de la dimensión hermenéutica del aprendizaje como praxis histórica existencial. En esta tesitura, Gimeno Sacristán (1989), sostiene que la tecnología no es el fin mismo de la educación, sino, el medio que emplea el docente para la enseñanza y el estudiante para el aprendizaje, respetando las lógicas propias de cada asignatura y tomando en cuenta sus contextos históricos.

Siguiendo esto de la modalidad de estudios, Camilo aborda el tema de los semestres ya que antes las clases eran por año lectivo, nuestro Maestro Huella señala: “la instauración de los semestres académicos que es un fracaso pedagógico en el mundo entero” 1:289 ¶ 113. “¿Cuántas clases damos en un semestre?” 11 de 16. Enérgicamente sostiene: “Quienes administran académicamente la universidad ¿Qué están planificando? Nada.

Qué coordinación va a haber entre la docencia y la ética si no planifican académicamente, eso es un comportamiento antiético al engañar a los estudiantes”. 1:293 ¶ 116.

Con relación a este tema de los semestres académicos, Camilo emite su criterio desde su percepción y años de docencia, sin embargo, tal aseveración se encuentra falta de evidencias científicas que respalde su teoría. El que la modalidad por semestre se constituye en éxito o fracaso depende del contexto y de muchos factores como la planificación, calidad de los docentes, evaluación de las necesidades e implementación de herramientas que solventen dichas necesidades. Más bien, existen ventajas como la flexibilidad curricular y una mejor planificación de la enseñanza aunque se puede decir que existe una sobrecarga académica y una menor profundización de los procesos de aprendizaje.

Según Valle (2014), el fracaso estriba de una compleja interacción entre la responsabilidad individual del estudiante o de la institución ya que son factores estructurales y pedagógicos los que hay que tomar en cuenta -como los mecanismos de selección, la formación docente, el currículo, los sistemas de evaluación, el clima institucional y la relación profesor-alumno- como influyentes en el rendimiento y éxito o fracaso de los estudiantes.

Acerca de la forma de gobernar la institución, esta depende de las individualidades y colectividades que forman parte de la institución y que al final de cuentas son las que responden a las evaluaciones del CACES o SENESCYT, sin embargo, desde una visión retrospectiva al pasado reciente, la Universidad de Guayaquil ha sido intervenida en dos ocasiones en los últimos diez años y eso es una llamada de atención para que las autoridades realicen su conscripción ciudadana y administrativa de forma ética.

Otro de los aspectos que Morán señala con relación a la educación presencial y virtual, es el

hecho de que solamente el contacto físico de la presencialidad permite al docente controlar las formas de comportamiento de los estudiantes, sus estados de ánimo e incluso el poder determinar si un estudiante no está en condiciones de recibir la clase. Tal como ocurrió en una de sus clases presenciales: “Una vez cuando era clase presencial entré al salón y olí a alcohol. Olí a alcohol. Algún borracho estaba en clase. Me arrimé a la pared y les dije. Por favor el estudiante que huela alcohol salga, no quiero saber quién es, espero salga. Nadie salía. Voy a dar otro minuto más para que salga, no quiero saber ni quién es. Yo no quiero sancionar a nadie, no salía nadie. Comencé revisando banca por banca y a oler y era un estudiante colombiano. Le dije ¿Por qué hiciste esto? ¿sabes lo que haciendo? En una universidad de Bogotá si haces esto te botan. Con que derecho vas a faltar el respeto a la universidad que te ha dado la oportunidad de estudiar”. 1:308 ¶ 123.

El acto que surgió desde la percepción de Camilo, se presenta como una experiencia ética y existencial. No se reduce a un simple acto disciplinario; más bien, se convierte en un espacio hermenéutico multidimensional donde se manifiesta la ética afectiva y existencial de Camilo. Reflexionando sobre este conato, hago hincapié en que un Maestro Huella es aquel que trasciende el plano de la transmisión de conocimientos y se erige como el mediador entre el saber y el ser del estudiante, y, como custodio de la dignidad institucional y, por supuesto, del ethos académico (Mendieta Toledo, 2019).

Aflora el respeto al otro en la voz firme y apacible de Camilo, esto refleja en nuestro Maestro Huella una concepción sobre la educación que destila moral compartida, sentido de pertenencia y la noción de la ética de la responsabilidad ya que toda acción educativa va cargada de una responsabilidad implícita hacia el futuro del otro. Esto porque la educación no se gesta en territorios neutrales ni asépticos, sino que poseen campos ontológicos y éticos que tiene que ser cultivados (Hans, 1984).

Cuando Camilo percibe a alcohol, despliega una dimensión que es corpórea y es punto de encuentro entre saber y el aprender. Esta forma de percibir el salón de clases y a sus alumnos en él, constituye un claro encuentro de los sujetos docentes y estudiantes con la vida porque son parte de ella y esta condiciona la experiencia educativa y nos permite educar cuerpos, afectos, subjetividades y mentes mientras enseñamos el objeto (que no es el cuerpo).

En este contexto del estudiante con evidentes signos de haber consumido alcohol, se presenta la norma y su dislocación por parte del joven que tiene que ser consciente y responsable de sus actos por lo cual, Camilo lo conmina a pedir disculpas a sus compañeros constituyéndose en un acto performativo de reconstrucción ética.

En los momentos actuales, el hecho de que un docente invite a un estudiante a disculparse y ser responsable de sus actos puede tildarse como una humillación que el docente está haciéndole al estudiante y saltarían los departamentos de bienestar estudiantil argumentando que se está vulnerando su derecho a la libertad de decisión y acción. Sin embargo, desde la voz de Nussbaum (2010), esta postura del profesor es un rito pedagógico simbólico que trata de restaurar la relación colectiva del salón de clases, es decir, se ejerce una justicia restaurativa.

## CONCLUSIONES

Nuestros requisitos previos nos permiten emitir algunas conclusiones sobre esta red rizomática de la docencia en la educación superior.

La educación no se tiene que reducir a procesos técnicos o instrumentales para la transmisión de contenidos, sino, debe leudar como una vivencia humana y científica que involucre al docente y estudiante desde su multidimensionalidad: cuerpo, emociones, pulsiones, intenciones y significados. Es una relación sensible entre sujetos que cohabitan los territorios de la educación en donde la enseñanza y el aprendizaje dialogan

recursivamente entre sí y fluyen existencialmente de-constituyendo al individuo en su vitalidad.

Es en este contexto que los relatos de Camilo sobre la educación cobran sentido y dan testimonio de modos distintos de intencionalidades basados en la exterioridad del miedo y en la interioridad del diálogo. Se presentan como modelos de educación el autoritarismo, el control y castigo en contraste con la educación emancipadora que abre espacios de diálogo en donde docentes y estudiantes se reconocen como cuerpos subjetivos en un habitat compartido para la libertad y la dignidad humana. Modelos que nos dejan interrogantes emergentes: ¿Qué tipo de experiencia queremos dejar en el aula? ¿Cómo habita el estudiante su mundo educativo cuando se le reconoce como un yo que padece, siente y piensa?

La corporeidad es un eje fundamental en esta red rizomática que interpretamos. Lo que sucede en los salones dan cuenta de que estos territorios sensibles de la educación están habitados por la corporalidad de los estudiantes que se convierte en conciencia cuando el docente se torna en un sujeto que práctica la premisa de ser cordialmente severo y severamente cordial. Más aún en el contexto de la formación médica en donde la interacción humana da calor a la profesión, la interacción se constituye en el espacio vital que se pierde con la virtualidad y tecnología si estas no son empleadas como herramientas auxiliares de formación y práctica médica, dejando un vacío fenomenológico casi insalvable. En ciencias de la salud, el aprendizaje tiene que tener un cuerpo, un tacto, una mirada y un oído receptivo, caso contrario, estamos frente a conocimientos desencarnados, abstractos y desligados del mundo tangible.

Este distanciamiento en la carrera de medicina se podría ver reflejado en la experiencia del fracaso académico. Desde una observación profunda del horizonte de expectativas se tiene que evaluar los pro y contras de la educación virtual para no entrar en el plano de lo especulativo, se tiene que

revisar las promesas, objetivos y perfiles de salida de las carreras para determinar si se ha cumplido con el contrato académico o el estudiante se ha quedado con las preguntas sin respuesta, con los contenidos en las plataformas y las prácticas fueron utopías de los sueños de los alumnos. Si las ofertas no llegan a cristalizarse, surge la frustración, el distanciamiento y la pérdida de identidad pedagógica de la carrera. Bajo este paraguas epistémico, es preciso entonces repensar los sistemas educativos presentes en la universidad y abrir los espacios de encuentro y significación donde la subjetividad del estudiante sea acogida en su historicidad, su afectividad y su temporalidad.

El docente, se convierte desde nuestra postura en un guía ético-existencial que acompaña al estudiante en su proceso de autocomprensión. El docente que enseña a través de su presencia, que interpela con respeto y firmeza, que escucha como si de un ritual se tratara y responde al otro en su totalidad. Se convierte en un Maestro Huella, cuya presencia en palabra y acción deja una impronta indeleble en la subjetividad de los estudiantes, van sembrando preguntas, valores y una mirada crítica del mundo.

Para terminar este apartado, decimos que la educación verdadera se da cuando el estudiante vive su aprendizaje como una experiencia transformadora para su vida y futura profesión. Cuando el estudiante hace del conocimiento su piel y sus latidos, cuando se vuelve sensible y encarnado frente a la realidad que les rodea. Es entonces que la enseñanza logra su propósito cuando el estudiante construye su historia a través de su proyecto de vida con dignidad, moral y ética. Así, la docencia en la educación superior desde las voces de este Maestro huella, está sustentada en valores, ética y moral como artífice de la transformación social a través de la universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gordón, F.d. (2022). SITUACIÓN ÉTICA-POLÍTICA EMERGENTE EN LATINOAMÉRICA CONTEMPORÁNEA. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Recuperado de, <https://acortar.link/koAFnx>

Escobar, D. Y. Z., Mariscal, L., & Jiménez, L. A. M. (2021). Redescubriendo la moral en la educación superior. Mérito-Revista De Educación, 3(9), 243-252. Recuperado de, <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/718>

Arendt, H. (2003). La condición humana. Paidós. Asamblea Nacional del Ecuador. (s/f de s/f de 2022). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (C. d. Publicaciones, Ed.) Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural: recuperado de, <https://acortar.link/hAUGNm>

Asamblea Nacional. (20 de octubre de 2021). Asamblea Nacional Constitución del Ecuador. constitución del ecuador, <https://acortar.link/ARxDe>

Carpio, A. (2004). principios de la filosofía (segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: Glauco. Recuperado de, <https://acortar.link/T0cD8g>

Carriel Vélez, G. S., & Zambrano Padilla, L. M. (2022). Relatos de vida de profesores universitarios. Una aproximación biográfica y narrativa del Dr. Iván Roberto Chuchuca Basantes sobre la ética como ejercicio vinculante y de esperanza de la praxis pedagógica en los maestros universitarios. (Tesis de grado). Universidad de Guayaquil. Recuperado de, <https://acortar.link/Va33aa>

Castro Gómez, S. (2007). El giro decolonial. (S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, Edits.) Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 308 (79). Recuperado 2 de enero de 2018, de <https://acortar.link/OUJtRC>

- De Souza Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social Buenos Aires: Siglo XXI. <https://acortar.link/82YNDb>
- De Souza Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, Reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce. <https://acortar.link/QSRcN4>
- Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Ediciones Sígueme. <https://doi.org/84-301-0587-5>
- Dussel, E. (1983). Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2003). DE LA FRATERNIDAD A LA SOLIDARIDAD (Hacia una Política de la Liberación). BROCAR, 27(1), 193-222. Recuperado de: <https://acortar.link/if9hWf>
- Estrada, B. (2016). POR UNA ÉTICA DE LA COMPASIÓN EN LA EDUCACIÓN. Barcelona: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Original publicado en 1975)
- Freire, P. (1970). La educación como práctica de libertad. Montevideo, Uruguay. Recuperado el 14 de marzo de 2017, de <https://acortar.link/6db9h1>
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. (S. Horvath, Trad.) Buenos Aires: Paidós. <https://doi.org/84-7509-596-8>
- Freire, P. (2017). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Recuperado de: <https://acortar.link/cjGyV5>
- Gadamer, H.-G. (1992). Verdad y método II. Ediciones Sígueme. Recuperado de: <https://acortar.link/BD2nmc>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. En La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones Akal. <https://acortar.link/FwmaBc>
- Giroux, HA (1990). Los profesores como intelectuales\_ hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. <https://doi.org/84-7509-588-7>
- Giroux, H. (2011). Sobre la pedagogía crítica. Continuo.
- Heidegger, M. (2010). Ser y tiempo (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1927)
- Jara, V., Malagueño, T., Maulen, M., Sulayman, E., & Wilke, T. (2021). Estudio cualitativo de la percepción de la experiencia y significado del aprendizaje por modalidad virtual en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad del Desarrollo durante el primer semestre del 2020. Recuperado de: <https://n9.cl/aj5gd>
- Jonás, H. (2014). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Editorial Herder.
- Kant, I. (2003). Sobre pedagogía. (Trad. E. C. Frost). Akal Ediciones. (Obra original publicada en 1803). Recuperado de: <https://n9.cl/z0qmdo>
- Kemmis, S. (1993). El curriculum más allá de una teoría de la reproducción. Madrid: MORATA.
- Lechowski, R. (3 de enero de 2020). El canto de amor a la vida (DISCO COMPLETO, 2020). s/c, s/p, España. Recuperado de: <https://acortar.link/Y27pyh>
- LOES. (DICIEMBRE de 12 de 2016). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LOES. Recuperado 22 de mayo de 2017, de LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LOES: <https://n9.cl/pr70>
- McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique. Recuperado de: <https://acortar.link/Kvmyvg>

Mendieta Toledo, L. (2019). El perfil epistemológico en la educación superior. Un estudio interpretativo de los docentes titularizados de la Universidad de Guayaquil. Universidad de Guayaquil, Departamento de Investigaciones de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

Mendieta Toledo, L. (2022). Ética y moral del docente universitario. Una interpretación de Kant. *Ciencia y Desarrollo*. Universidad Alas Peruanas, 25(1), 99-109. Recuperado de: <https://acortar.link/OYUAXd>

Mendieta Toledo, L. B. (2022). El perfil epistemológico del docente universitario (Lic. Josselyne Peralta C., Ed.; 1ª ed., Vol. 1). Fundación Editorial Crisálidas. Recuperado de: <https://acortar.link/TrA2az>

Mendieta Toledo, L. B. (2022). La ética como principio de vida. Un estudio en docentes universitarios. *Ciencia y Desarrollo*, 25(4), 43-66. Recuperado de: <https://acortar.link/Gc1fBX>  
Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades. Princeton University Press.

Valle, G. B. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Dos puntas*, (9), 161-186.

Vargas-Cevallos, T., & Mendieta-Toledo, L. (2018). Ensayo bibliográfico descolonizar la docencia Universitaria Ecuatoriana. *Polo del Conocimiento*, 3(8), 630-654. Recuperado de: <https://acortar.link/rmkVsn>

Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicotema*, 165-186. Recuperado de: <https://acortar.link/ChrUBG>