

El compromiso político en la formación docente. Aportes para repensar el currículo para la formación inicial

María Elena Ortiz E.¹

En este artículo se analizan algunos elementos de la propuesta para la formación inicial de las y los docentes realizada desde el Consejo de Educación Superior, cuyo énfasis es el diseño del currículo y el cómo de la actuación profesional. Se argumenta que la propuesta para la formación inicial, a nivel curricular, al ser pensada como diseño anula y silencia los sentidos y significados que el currículo produce. Esta visión técnica deja de lado el compromiso político de la formación inicial pues parte del supuesto que un buen currículo realizado por expertas/os modifica y mejora la educación. Sin embargo, como sugiero en este artículo, un currículo no solo es calidad en el diseño o en el desarrollo, también es una práctica que significa, produce sentidos y sujetos, y está en permanente disputa.

Para fundamentar dicha afirmación se parte de una descripción de los cambios que ha experimentado la educación pública, destacando las explicaciones que permiten justificar la necesidad de una preparación de los y las docentes exclusivamente a nivel universitario. Se resal-

1 Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Magister en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Ha realizado estudios en pedagogía. Tiene experiencia profesional como docente e investigadora. Trabaja desde 1998 como docente e investigadora en la Universidad Politécnica Salesiana.

ta algunas coincidencias históricas entre el surgimiento de los colegios normales a inicios del siglo XX y la Universidad Nacional de Educación y el definitivo de los Institutos Pedagógicos Superiores. Finalmente, se destaca aspectos que un currículo permite hacer, con relación a la formación inicial, cuando se lo mira como práctica discursiva.

“La profesión de las profesiones”

A lo largo de la historia de la formación inicial, en el Ecuador, se puede ver que política pública, currículo nacional y formación docente han estado unidos. La formación docente en el Ecuador “ha estado tradicionalmente ligada a los lineamientos de la política pública y al currículo nacional (Villagómez, 2012: 107) y esto ha influido en el para qué y el cómo de la formación, así como en el trabajo de aula y lo que en materia de formación inicial docente se debe priorizar. Analizar esos aspectos permite comprender algunos cambios que se han dado sobre este tema así como algunos énfasis en el mismo.

Respecto a la relación entre política educativa y formación docente, nadie puede ignorar, ni desconocer las transformaciones que se han dado en los últimos años a partir de la llamada “Revolución Ciudadana” (Núñez Sánchez, 2014). El primer cambio y quizá el que mayor impacto tiene a nivel educativo es considerar a la educación como área prioritaria en el desarrollo del país. Esta declaración ha permitido colocar como meta el contar con un sistema educativo de calidad y su consecuente fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la infraestructura, las políticas salariales, la formación y capacitación para los/as docentes.

Un segundo aspecto es la existencia de instrumentos legales como el Plan Nacional del Buen Vivir², el Plan Decenal³ y la Ley de Educación Intercultural⁴. Esto ha contribuido a que el Estado ecuatoriano, a través de los respectivos ministerios⁵ y secretarías⁶, asuma su papel como ente rector, regulador y proveedor de educación para todos los niveles: inicial, educación básica, bachillerato y universidad.

Un tercer aspecto que incide en la formación docente es el hecho de que por primera vez se declara que las carreras de Ciencias de la Edu-

2 “El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay [...] El Buen Vivir y la Educación interactúan de dos modos. Por una parte el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, El Buen Vivir es eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2013).

3 Este Plan fue elaborado en el 2006, y se espera alcanzarlo hasta el 2015. Fue aprobado mediante Consulta Popular. Busca “garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (Ministerio de Educación, 2006).

4 Esta ley fue aprobada el 31 de marzo del 2011 y según Fabara (2013) “tiene una visión renovada de los procesos educativos, reconoce la existencia de una comunidad de aprendizajes, en la que la sociedad actúa como un sujeto que aprende y que enseña, se refiere a que esta comunidad de aprendizajes permite la creación de espacios de diálogo social e intercultural entre estudiantes y docentes” (p. 20).

5 El Ministerio de Inclusión Social y Económica (MIES) es el encargado del nivel Inicial 1 (de 0 a 3 años). El Ministerio de Educación (MinEduc) es el encargado del nivel Inicial 2 (de 3 a 5 años), Educación General Básica (5 a 15 años) y Bachillerato (15 a 18 años).

6 La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) es la encargada de todos los niveles de formación a nivel superior: Educación técnica superior y sus equivalentes; Educación tecnológica superior y sus equivalentes; Educación superior de grado o de tercer nivel; y Educación superior de posgrado o de cuarto nivel.

cación son una prioridad nacional y esto tiene algunas implicaciones: a) la formación docente para todos los niveles educativos se la realice exclusivamente en instituciones de educación superior; b) se cree la Universidad Nacional de Educación (UNAE)⁷; c) la exigencia para que las carreras de Ciencias de la Educación inicien un proceso de rediseño curricular, bajo el Reglamento de Régimen Académico para la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2013); y d) considerar la formación docente como prioridad nacional, dentro del marco del Plan Nacional de Desarrollo, que responda a las necesidades del país, de forma contextualizada y pensada para resolver los problemas de los territorios y los sectores estratégicos (Consejo de Educación Superior, 2013).

Un cuarto aspecto es el fortalecimiento de la docencia, primero como profesión, y segundo como una profesión que requiere de una sólida formación: la “revalorización y enaltecimiento de la profesión” son aspectos, que desde el Estado, se resaltan cuando se habla sobre la formación de los y las maestras/os en el país (Ministerio de Educación, 2013). Se afirma que “en la medida que los docentes reciban una excelente formación inicial y continua, realizarán mejores prácticas y elevarán la calidad de la educación”, pero mientras “la sociedad siga valorando que la docencia es un oficio de pobres, que requiere de habilidades mínimas; mientras la docencia siga siendo percibida como una opción de segunda, esto no sucederá” (El Comercio, 2009).

Detrás de todos estos cambios lo que se intenta es modificar la forma de mirar a la docencia: en la actualidad para ingresar al magisterio se requiere el puntaje más alto (800 puntos), al igual que para la ca-

7 Esta universidad se encargará de la formación de docentes de: Educación General Básica, Educación Especial, Educación Inicial y la formación pedagógica para expertos/as en diferentes áreas durante un año para la docencia en el bachillerato. Enlace Ciudadano # 351 del 7/12/2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=N1Zf7MSQ2fa>.

rrera de medicina. La docencia es “la profesión de las profesiones”⁸, que demanda no solo de más docentes, sino que estos estén mejor formados.

En cuanto a la cantidad de docentes, y el consecuente proceso de formación, se requiere contar, hasta el año 2017, “con una planta docente completa conformada por 170 mil docentes a nivel nacional, a fin de alcanzar una distribución, de acuerdo a los estándares internacionales, de un docente por cada 28 estudiantes” (Ministerio de Educación, 2013). Según el Ministerio de Educación, en el 2013 se realizaron 7 convocatorias para cubrir 19 000 vacantes⁹ mediante el programa “Quiero ser Maestro”¹⁰.

Sin embargo la realidad dista del ideal. Para el año 2014 existían en el país alrededor de 140 000 docentes, para un total de 3 700 000 estudiantes. La planta óptima para un promedio de 28 estudiantes por docente sería de 133 000. Desde un punto de vista cuantitativo existe un exceso de docentes en la educación general básica, un déficit de casi 12 mil docentes en la educación inicial y un déficit importante también en el bachillerato. De acuerdo al Presidente de la República¹¹, para compensar ese déficit o excesos es necesario reubicar a los docentes de educación básica en la educación inicial mediante procesos de formación.

8 Este slogan se lo difundió por medio de spot publicitarios para incentivar la elección de la docencia como profesión. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Nd0LRaj_Dj8

9 Entrevista al Ministro de Educación, 19-12-2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=d8FP8idTTO8>.

10 Este programa realizó una convocatoria cuyo lema fue “la profesión de profesiones”. En la primera parte de la convocatoria se inscribieron 80 000 profesores/as para llenar aproximadamente 15 000 vacantes. En el spot publicitario se decía “El Ecuador requiere que los mejores profesionales con vocación y compromiso aspiren a la docencia. “Quiero transformar la patria, quiero ser maestro” <http://www.youtube.com/watch?v=dGgpi7Uycs>

11 Enlace Ciudadano # 351 del 7/12/2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=N1Zf7MSQ2fA>.

Para el bachillerato se hará una convocatoria a profesionales de otras áreas para que reciban un proceso de pedagogización.

En lo que respecta a la formación continua para el mejoramiento de la calidad de la educación, desde el Ministerio de Educación, se implementó el programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe). Este programa, vigente desde el 2008, busca “mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes”. A través de varios cursos se “ofertan talleres de Lectura Crítica, Inclusión Educativa, Desarrollo del Pensamiento, Educación para la Democracia, Didáctica de Lenguaje, de Matemática y otros vinculados con el desarrollo social y psicológico” (Parra, 2013). Este programa está vinculado a las evaluaciones que los docentes deben realizar cada tres años, además sirve como requisito para el escalafón.

Tanto para la formación continua, como para los procesos de formación, reubicación y pedagogización de los docentes, se afirma que la Universidad Nacional de Educación (UNAE) jugará un papel fundamental: según el Ministerio de Educación la UNAE formará docentes y especialistas altamente calificados para promover la innovación y la mejora continua en el sistema educativo. Estos serán los que tomen a su cargo la ejecución de las políticas y generen estrategias de calidad, especialmente en aquellos campos poco desarrollados hasta ahora en el país, tales como la educación intercultural-bilingüe; la inclusión educativa; la incorporación de tecnología a los procesos de aprendizaje; el diseño, adecuación, adaptación y diferenciación curricular (Ministerio de Educación, 2013).

Poco a poco, parecería que en el Ecuador se va reforzando la idea de que los procesos de formación deben darse únicamente a nivel universitario. Paulatinamente la atención se centra en la universidad y lo que esta deben hacer. Y, como efecto de esta sobrevaloración, se silencia

un espacio que fue importante en la formación: los colegios normales y su legado histórico como veremos en el acápite que sigue.

De los normales a la universidad: formación de tercer nivel como sinónimo de calidad docente

Hace pocos años, hablar de formación docente en el Ecuador significaba hablar de formación tanto en los Normales, más tarde en los Institutos Pedagógicos (IPED) y en los últimos años en los Institutos Pedagógicos Superiores (ISPED), así como en las universidades por medio de las Facultades de Ciencias de la Educación. Los ISPED ofrecieron formación para la docencia en la Educación General Básica con dos especializaciones: Educación Básica de 1° a 3° Año y Educación Básica de 2° a 7° años. Algunos ISPED (un total de 7) ofrecían especializaciones en Cultura Estética, Cultura Física o Computación Aplicada y Educación Inicial. Los ISPED Bilingües Biculturales (un total de 6) formaban a maestros y maestras para el Sistema Intercultural Bilingüe¹² que estuvo en vigencia hasta la promulgación de la Ley de Educación Intercultural¹³ (Fabara, 2013).

Los colegios normales surgen a inicios del siglo XX en un contexto de reforma educativa, de laicización de la educación y de un fuerte impulso desde el estado ecuatoriano. Esta reforma se asentó en una estrategia importante: la formación de maestros, a través de la creación de los institutos normales” (Villamarín, 1996: 56). Según Villamarín (1996) la reforma educativa de inicios del siglo XX buscaba reemplazar

12 En el país existían hasta el año 2013 dos sistemas paralelos: el hispano y el intercultural bilingüe. Este último contaba con currículo propio, docentes que se preparaban en carreras o institutos para el grupo poblacional mayoritariamente indígena. Además tenía una estructura administrativa propia paralela al sistema nacional hispano.

13 Este sistema contaba con un currículo propio y solo aquellos/as docentes formados/as en aquellos institutos podían ejercer la docencia en las instituciones de educación bilingüe.

a una educación de origen colonial, por una educación “orientada a la formación de ciudadanos capaces de responder a las necesidades del mundo moderno” (p. 56). Para conseguir esa finalidad se enfatizó en: “1) Enseñanza profesional científica y técnica; y, 2) educación laica.

En el siglo XXI el Estado ecuatoriano asume una vez, como una de sus principales responsabilidades y metas, la transformación del sistema educativo en todos los niveles con el fin de alcanzar los estándares de eficiencia y calidad que hagan de la educación un verdadero instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ciudadanos del país¹⁴. Y el Proyecto de la Universidad Nacional de Educación corresponde al desarrollo de estas políticas educativas (Ministerio de Educación, 2013).

A inicios del siglo XX se hablaba de liberalismo, de educación laica. Ahora se refuerza el laicismo, pero también se habla de Buen Vivir. *Déjà vu* o simple coincidencia: en los dos proyectos, con más de cien años de distancia hay una apuesta importante en la formación docente.

Una segunda coincidencia se repite: la escasez de profesores/as para formar a los futuros docentes. En aquella época el Ministro de Educación, José Peralta, decía en su informe que se ha buscado profesores en Chile y Norteamérica con el fin de tener pedagogos competentes (Abendaño Bri-ceño, 2004). Algo similar sucede con la creación de la Universidad Nacional de Educación. Se “pretende consolidar una base de datos de profesionales ecuatorianos y de cualquier nacionalidad con estudios de maestría o doctorado (PHD) en ciencias de la educación, para que posteriormente puedan participar en concursos de méritos y oposición para formar parte de la planta docente de la UNAE” (Agenica de Noticias Andes, 2013).

Otra coincidencia histórica son los cierres temporales que tuvieron los normales durante su existencia. En 1911 se dijo que el motivo

14 La política pública en materia de educación se describe en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y en el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

para cerrar algunos normales era que tales establecimientos “no habían logrado concentrar un número de estudiantes tal que justificara su existencia” (Villamarín, 1996).

En el país llegaron a existir 29 ISPED. Para el año 2008 la matrícula ascendía a 6.102 estudiantes con un total de 629 docentes, es decir un promedio de diez estudiantes por profesor/a, muy inferior al promedio nacional que es de treinta (Fabara, 2013).

Pero no todo es coincidencia: en la actualidad no se habla de un cierre temporal sino definitivo y un argumento que se esgrime son los desalentadores resultados de la evaluación de los mismos. Según la evaluación realizada en el año 2009, se determinó que solo un ISPED estaba categorizado en el grupo A, los 28 se encontraban en el grupo B¹⁵ (Fabara, 2013). Otra diferencia importante es el apareamiento de discursos relacionados con la calidad educativa: estándares, resultados de aprendizaje, rendición de cuentas, aprendizaje, etc.

Dónde estamos, hacia dónde vamos

Sin pretender desconocer los logros alcanzados, como resultado de la política pública en educación, es importante no solo mirar cifras, o centrar únicamente en los cambios o incluso defender un nostálgico pasado. Por el contrario en este proceso de cambios es necesario preguntar y conocer ¿cuáles son los énfasis en este nuevo marco de rediseños educativos de las carreras de educación? Si calidad se la ve como sinónimo

15 En el año 2009 todas las universidades e institutos pedagógicos, cumpliendo el Mandato 14, fueron evaluados. Se creó categorías para los centros de educación superior que cumplieran con ciertos parámetros con relación a la docencia, la investigación, la gestión y la infraestructura. Se establecieron 5 categorías desde la A hasta la E. Las instituciones luego del proceso de evaluación fueron categorizadas de la siguiente forma: categoría A aquellas consideradas de calidad, B aquellas que cumplieran con la mayoría de parámetros. C que cumplieran ciertos parámetros. D con deficiencias y E con serias deficiencias. Luego de un año y medio de plazo, aquellas universidades categorizadas en la E, fueron evaluadas y la gran mayoría fueron cerradas.

de formación de tercer nivel, con docentes de cuarto nivel de preferencia con PHD, se esperaría una formación diferente a la que hasta se ahora se ha dado.

A partir de la expedición del Reglamento de Régimen Académico en el 2013, se demandó a las universidades rediseñar toda la oferta educativa. Durante los dos últimos años se ha ajustado toda la normativa para que este proceso se dé, primero en las carreras de Educación, Medicina y Derecho y más adelante en las demás carreras. En el año 2015 todas las carreras de Educación comienzan a rediseñar¹⁶ sus propuestas curriculares tomando como referencia los parámetros del CES (Larrea, 2014). Se espera que las propuestas curriculares respondan a las transformaciones que propone la política pública¹⁷ (Consejo de Educación Superior, 2015).

Como todo proceso de diseño o rediseño, como se lo ha denominado, se requiere tiempos, propuestas, ajustes, discusiones. Además, lleva implícito una carga importante de entusiasmo y certeza de que al cambiar el currículo escrito se podrá transformar la educación. Esta idea se justifica porque se ve al currículo desde un punto de vista técnico, como diseño, esto es: un grupo de expertos elaboran, asegurando la consistencia y coherencia y, en un segundo momento, las y los docentes desarrollan dicho currículo (Ortiz, 2008). Esta concepción curricular la mayoría de veces pierde de vista que no “todo cambio en el currículum significa un proceso

16 Se dice que rediseño se aplica a las carreras que existen y que deben presentar el proyecto curricular dentro de los esquemas determinados en el Reglamento de Régimen Académico. Reforma se aplica a cualquier carrera nueva (III Taller de acompañamiento del Reglamento de Régimen Académico, Quito, 13 de marzo de 2015).

17 Estos rediseños, según el Consejo de Educación Superior (CES), procuran que las carreras de educación se impliquen “en las transformaciones propuestas por la política pública, respondiendo coherente y consistentemente con una formación de docentes que integrando las funciones sustantivas, posibilite nuevas prácticas de producción de conocimientos y aprendizajes que resuelvan los problemas y tensiones de sistemas, contextos y sujetos educativos” (Consejo de Educación Superior, 2015: 1).

de innovación en la institución escolar y en sus prácticas de enseñanza, lo cierto es que la gran mayoría de los cambios curriculares están pensados con esa intención” (Contreras Domingo, 1994: 3).

Concebir un currículo desde el diseño es lo que permite pensar y proponer que es posible contar con una propuesta curricular genérica para todas las carreras de Ciencias de la Educación, que parta de un perfil general mínimo producto de una armonización curricular¹⁸ (FLACSO-UTPL, 2014). Elaborar un currículo basado en una matriz de materias, cuyo énfasis está en aprendizajes relacionados con el “liderazgo, la gestión, la comunicación, la expresión artística, la cultura, la actividad física y deportiva (...) habilidades para el desarrollo del pensamiento (...) cualidades humanas” (Consejo de Educación Superior, 2015: 1) podría olvidar y silenciar grupos minoritarios, perspectivas diferentes sobre la vida, la ciencia, el mundo, incluso la pluriculturalidad y la misma interculturalidad declarada en la misma constitución.

Igualmente cuando se ve al currículo como diseño se busca que el currículo recoja lo mejor que hay en cuanto a fundamentos, contenidos, metodologías, y “acaba por concentrarse en cuestiones técnicas [...], que toman la respuesta a la cuestión sobre *el qué*, como dada y obvia, y por eso buscan responder a otra cuestión: ¿cómo?” (Silva, 2004: 16). La perspectiva técnica de diseñar el currículo olvida que, como cualquier artefacto social y cultural, los saberes y conocimientos que se seleccionan como válidos para ser enseñados son “construcciones sociales,

18 “La nueva Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, que entró en vigencia a partir octubre del 2010, señala la importancia de la armonización y la promoción de la movilidad estudiantil y académica. El Consejo de Educación Superior, regulará los grados y títulos académicos, duración de los programas, etc. aportando de esta forma a un espacio común de Educación Superior; a su vez señala la armonización de la nomenclatura de los títulos académicos otorgados por las instituciones de Educación Superior, contribuyendo a un lenguaje común. En esta Ley, se incentivan además las relaciones interinstitucionales a favor de la movilidad y el reconocimiento de estudios a nivel nacional e internacional” (FLACSO-UTPL, 2014).

configuraciones simbólicas que no encuentran una consistencia y una credibilidad, (...) en la medida en que corresponden a los intereses y preconceptos de ciertos grupos sociales detentores del poder” (Forquin, 1993: 107).

Pensar el currículo como diseño no cuestiona absolutamente nada, pues no se lo mira como una práctica cultural, o como campo de luchas y disputas. Por el contrario se lo asume como algo ingenuo, neutro y carente de significados, se pierde de vista que lo importante a la hora de hacer un currículo, no es preguntar cuál es el mejor modelo para organizar el currículo, o que logros de aprendizaje debemos alcanzar, sino, por el contrario: preguntar y cuestionar por qué unos contenidos y no otros también están en ese currículo, que grupos están siendo sistemáticamente silenciados, cómo se distribuirán determinados contenidos y saberes, qué significados y valores culturales se pretende construir, etc.

Si se mantiene únicamente la perspectiva de diseño, como hasta ahora ha sucedido, podría llevar a creer que el currículum para las ciencias de la educación recoge lo mejor que hay en la cultura, en las teorías del aprendizaje y las formas de organizar y distribuir el conocimiento. Pero no es así, en la construcción de un currículo “la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo” (Silva, 2004: 5).

Si el rediseño de ciencias de la educación pretende formar otro tipo de docentes, otro tipo de educación, otro tipo de ciudadanos/as para otro tipo de sociedad, es posible preguntar a ese rediseño: ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? (Silva, 2004).

Veamos algunas respuestas: según el Consejo de Educación Superior (2015: 5) el docente deseable para la sociedad ecuatoriana: generará, organizará y aplicará crítica y creativa mente el conocimiento abierto

e integrado; resolverá problemas diagnosticados en los sujetos, contextos y sistemas educativos; desarrollará competencias orientadas al desarrollo de escenarios y ambientes de aprendizaje democráticos, respetuosos de la diversidad (...) altamente participativos y comunicativos; aportará con modelos participativos de innovación social y educativa; organizará comunidades de aprendizaje; transformará la matriz cognitiva, entre otras cosas.

Por ahora las carreras de educación, los y las docentes, comienzan una nueva etapa en la formación docente y esto implica algunos retos.

A modo de conclusión ¿Qué formación para qué docentes?

El país está cambiando, la educación está cambiando. Las universidades y por ende las Carreras de Educación están en proceso de cambio: una nueva propuesta para la formación docente, resultado de la política pública, determina el rumbo que debemos seguir. Pero este cambio no puede dejar a un lado el compromiso político que es parte de esa formación docente.

A nivel curricular los y las docentes no deberían perder de vista que un currículo, desde las llamadas teorías poscríticas del currículo constituye “un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades”, que “puede sumar o disputar espacio con otros sistemas [de significación], de prácticas y otros discursos” (Paraíso, 2010: 43) en la “producción de sujetos”. Silva (2004), lo significa como estando “sujeto a disputa y a interpretación” (Silva, 2004: 135). Desde ese enfoque, la problematización del currículo ecuatoriano no puede ser reducida a discusiones sobre conocimientos, verdades esenciales, que deben ser enseñadas; por el contrario es importante mirarlo como una construcción social, que en un momento histórico determinado se está constituyendo en lo que Foucault denominó como “régimenes de verdad¹⁹” (Foucault, 1999).

19 Por regimenes de verdad se entiende que “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de verdad”: es decir, “tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos que permiten distinguir los

Además, través de un currículo “aprendemos y reaprendemos que existen modos considerados “adecuados” de ser, vivir y hacer que son diferenciados por relaciones de poder relativas a clase, edad, raza, género etc., que cambian a lo largo del tiempo” (Paraíso, 2005: 8). Lo que se aprende en, con y por medio de un currículo no solo son conocimientos, sino saberes de diferentes tipos, modos de ser, formas de vivir, consideradas “adecuadas”, y que en última instancia son una creación, producto de fuerzas momentáneamente victoriosas en la lucha por la institución de verdades.

Finalmente, no podemos reducir la formación docente a “una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo (Bustamante Rojas, 2006). El compromiso social y la formación política son tan importantes como los aspectos instrumentales de la profesión. Los y las docentes están activamente involucrados en la construcción social de un currículo, independientemente de si participaron o no es su diseño. Su papel no se restringe a desarrollarlo, por el contrario por medio del currículo construyen y producen sujetos y subjetividades de determinados tipo. Un currículo o su rediseño nunca es neutro, ni objetivo, por el contrario, es un espacio de confrontación, de poder, de significación: es lo que “hacemos por él, con él y para él” (Coraza, 2001).

Bibliografía

Abendaño Briceño, A. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e institutos pedagógicos en el Ecuador*. Venezuela: IESALC.

enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (Foucault, 1999:187).

- Agencia de Noticias Andes (25 de julio de 2013). *Ecuador exige calidad en la formación de los docentes*. Recuperado el 2014, de www.andes.info.ec: <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-exige-calidad-formacion-docentes.html>
- Bustamante Rojas, A. (10 de enero de 2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Ibero Americana de Educación*, 37.
- Consejo de Educación Superior (2013). *www.ces.gob.ec*. Obtenido de Reglamento de Regimen Académico Codificado: <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>
- _____(2015). *Propuesta curricular genérica de las carreras de Educación*. Quito.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Coraza, S. (2001). *Que quer um currículo: Pequias pós críticas em educacao*. Petrópolis: Vozes.
- El Comercio (abril de 2009). *www.elcomercio.ec*. Obtenido de http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista205/P4.pdf
- Fabara, E. (2013). *El estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- FLACSO-UTPL (2014). <http://www.flacsoandes.edu.ec>. Recuperado el 7 de febrero de 2015, de http://www.flacsoandes.edu.ec/vertebralcue/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=80
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Foucault, M. (1999). *Subjetividad y verdad*. Barcelona: Paidós.
- Larrea, E. (2014). *www.ces.gob.ec*. Obtenido de El currículo de la educación superior desde la complejidad: www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de.../taller-dia-01
- Ministerio de Educación (2006). *www.oei.es*. Recuperado el 5 de marzo de 2014, de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf
- _____(1 de julio de 2013). *www.educacion.gob.ec*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/el-mineduc-apuesta-por-la-revalorizacion-docente-como-la-profesion-de-las-profesiones/>
- _____(14 de noviembre de 2013). *www.educacion.gob.ec*. Obtenido de Universidad Nacional de Educación: <http://educacion.gob.ec/estrategia-unaef/>
- _____(7 de enero de 2013). *www.educación.gob.ec*. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de <http://www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/>

- Núñez Sánchez, J. (2014). *Ecuador: Revolución Ciudadana y Buen Vivir*. Quito: Editorial Yulca.
- Ortiz, M. E. (2008). La asignatura de currículo en las facultades de ciencias de la educación: aportes al campo del currículo. *UNIVERSITAS*, IX(12), 137-152.
- Paraíso, M. (2005). A educacao escolar como um problema e objeto de investimento de mídia educativa brasileira. *Temporis(acao)*, 1, 11-35.
- _____(2010). Currículo e formação profissional em lazer. En *Lazer em estudo* (págs. 27-58). Campinas: Papirus.
- Parra, P. (2013). *www.elcomercio.ec*. Obtenido de El Comercio 2013, el Ministerio gastó USD 1 666 000 en capacitación: <http://edicionimpresa.elcomercio.com/es/202300015d0e2483-e390-4785-b220-d609b018e5c9>
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de Identidad*. Belo Horizonte: Autentica.
- Villagómez, M. S. (2012). *Alteridad*, 7(2), 116-123.
- Villamarín, M. (1996). Los orígenes del normalismo y del proyecto liberal. *Procesos, Revista de Historia* 8, 55-65.