

LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE “REVOLUCIÓN CIUDADANA”

María Elena Ortiz Espinoza
UPS
mortize@ups.edu.ec

RESUMEN: En este trabajo se analizan algunos aspectos que la centralidad de las políticas de gobierno he tenido con respecto a la educación y la incidencia que ha tenido en la formación y el trabajo docente. Se presentan algunas cifras en cuanto a la inversión del estado, principalmente, en lo referente a infraestructura. Además se relaciona con otros aspectos como el modelo de gestión, el incremento de matrícula en las instituciones educativas públicas y la implicación que tiene al considerar a los docentes como servidores públicos. Se discute que el currículo genérico para la formación de los docentes se lo ve como prescripción pues tiene como finalidad mejorar la práctica y el ejercicio docente. Sin embargo se lo cuestiona tomando como referencia el poestructuralismo y al considerarlo como una práctica de significación y la potencialidad este tiene para producir sujetos de determinado tipo.

PALABRAS CLAVE: formación y trabajo docente; currículo genérico; formación inicial; educación Ecuador.

Introducción

En el Ecuador, en los últimos 9 años, a partir de la llamada “Revolución Ciudadana” (Núñez, 2014), se han dado cambios importantes en lo que respecta a la política pública sobre educación. Uno de estos es la centralidad de lo público: en estos años hemos pasado de un estado que en la década de los 80 prácticamente dejó la educación en manos privadas, a un estado que regula absolutamente todo: currículo, textos escolares, trabajo, formación docente, evaluación de: estudiantes, docentes e instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la universidad. Otro, el considerar a la educación como área prioritaria en el desarrollo del país. En la actualidad, en el Ecuador, no se puede entender la educación sin esos dos aspectos.

Debido a la trascendencia que ha tenido la inversión del estado en materia educativa y los logros alcanzados en cuanto a resultados de aprendizajes, a nivel nacional e internacional¹, en este trabajo se pretende presentar, algunas relaciones que la inversión estatal ha tejido en el trabajo y la formación docente. Se argumenta que la inversión estatal no necesariamente ha implicado, por un lado, mejoramiento de las condiciones laborales de los y las docentes y, por otro, que la propuesta de un currículo unificado para la formación docente desde las instancias gubernamentales contribuya a un ejercicio docente más crítico, reflexivo y propositivo.

2

Para ello se dividirá el trabajo en dos partes: En la primera se presentará algunas cifras de como la inversión estatal da cuenta de su papel regulador en el trabajo docente. En la segunda se discute formas de como el currículo unificado y genérico de formación de los y las docentes fortalece perspectivas más técnicas e instrumentales del ejercicio docente. Finalmente se esbozan conclusiones.

Inversión estatal y trabajo docente

Es innegable que el estado ha invertido recursos para mejorar tanto la infraestructura educativa existente, como en la construcción de nuevas instituciones educativas en sectores y provincias nunca antes atendidas. En cifras, según el Ministro de Educación, la inversión hasta el 2014 fue de “más de 740 millones de dólares” beneficiando a “1’254.800 estudiantes de todo el país” (El Ciudadano, 2014)². Construcción, repotenciación, fusión son términos que se han manejado durante este tiempo.

En los últimos años se han construido Unidades Educativas del Milenio, Colegios réplica, Unidades Educativas. También se han repotenciado otras tantas instituciones educativas. La diferenciación de términos obedece al tipo de infraestructura y la estrategia utilizada para incrementar y/o mejorar lo existente. El Ministerio de Educación define a la Unidad Educativa del Milenio (UEM) como “instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel,

¹El presidente Rafael Correa ha recibido doctorados honoris causa por “su aporte e inversión en la ciencia, salud, educación superior, y en la disminución de la desigualdad y la pobreza en (Ecuador)” (citado por El Universo, 2015)

²

fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país" ([Ministerio de Educación](#), 14 sep. 2013). A los Colegios réplica como “una estrategia de ampliación de la cobertura de educación que busca convertirse en el referente educativo fiscal del Ecuador” (Ministerio de Educación, 20-05-2013). Mientras que la repotenciación implica remodelar o completar de ser necesario la infraestructura existente.

Al 2016 el país cuenta con 34 Unidades Educativas del Milenio (UEM) y 51 UEM se encuentran en construcción. Atienden a una población estudiantil de alrededor de 23.000 estudiantes en 15 de las 24 provincias del país (Cotopaxi, Guayas, Pichincha, Santa Elena, Imbabura, Esmeraldas, Loja, El Oro, Chimborazo, Napo, Manabí, Cañar, Santo Domingo de los Tsáchilas, Bolívar y Morona Santiago). La construcción de una UEM cuesta alrededor de USD 3'386.878.

En cuanto a los Colegios Réplica se han construido un total de 11 en las ciudades de Quito, Guayaquil, Manabí, Los Ríos. Los colegios réplica son instituciones educativas muy parecidas en infraestructura a las UEM, llevan el nombre de colegios fiscales de trayectoria y renombre en esas ciudades que por su “calidad educativa” tenían una demanda muy grande para el ingreso a estos colegios. El costo bordea los 3 millones de dólares. Además, se han construido 18 Unidades Educativas con las mismas características que las UEM en las provincias de Imbabura, Esmeraldas, Sucumbíos, Napo, Cotopaxi, Chimborazo, Manabí, Santa Elena, Cañar, El Oro, Loja, Guayas, Pichincha, Los Ríos. Tanto las UEM como los colegios réplica tienen una población estudiantil que bordea entre los 1000 a los 4000 estudiantes trabajando muchos de ellos en doble o triple jornada: matutina, vespertina y nocturna.

almomento existen 21.000 unidades educativas para 3 millones de niños y adolescentes. Pero el país solo necesitaría aproximadamente 3.000, cada una atendiendo a más de 1.000 estudiantes". ([Enlace Ciudadano 323](#) . Resumen en diario oficial [El Ciudadano](#)). Según el Ministerio de Educación “hasta el 2017 se reducirán 19.000 planteles públicos a 5.000 Unidades del Milenio. En Quito, de 4.800 planteles públicos quedarán 1.800”. “De 18.000 escuelas comunales solo quedarán 5.500, que serán mejoradas”.

La idea básica que está detrás del mejoramiento de la infraestructura, es elevar la calidad educativa. Sin embargo, la búsqueda de eficiencia llevó a que muchas escuelas pequeñas con pocos estudiantes, escuelas comunitarias, escuelas que trabajaban en jornadas distintas, se cerraran, fusionaran, reorganizaran. Esta forma de organización administrativa olvidó que muchas de las escuelas, principalmente comunitarias, las más alejadas de los centros urbanos, fueron fruto de un trabajo organizativo, de lucha, de empoderamiento, que si bien atendían a una población pequeña, en su momento buscaron hacer frente a una sociedad desigual e injusta como aún lo sigue siendo la sociedad ecuatoriana.

Desde el punto de vista del trabajo docente la inversión estatal, ha implicado que los y las docentes, principalmente de las instituciones educativas reponencializadas, fusionadas o absorbidas por las UEM, deban movilizarse de una determinada escuela hacia otra más grande. En otros casos que cambien su jornada laboral de la mañana hacia la tarde o viceversa. Que se reorganicen administrativamente para convertirse en una unidad educativa.

Esto ha provocado que algunos/as docentes y estudiantes deban dejar sus comunidades, “sus escuelas” y deslocalizarse para forjar una nueva identidad institucional. En otros casos algunos niños y niñas han debido dejar a sus familias para continuar estudiando en las nuevas instituciones educativas. En general esto ha producido descontento y desencanto en algunos docentes, pues muchos de ellos/as han tenido de asumir nuevas funciones.

La construcción de unidades educativas del milenio, colegios réplica, fusión de escuelas pequeñas, eliminación de “escuelas pequeñas, las comunitarias, las unidocentes o multigrado, las interculturales bilingües, las alternativas”(Torres, 2013). Estos aspectos que aparentemente no tendrían ninguna incidencia en la práctica pedagógica, sí lo tienen, pues en los últimos años se ha incrementado la tasa de matrícula (El Telégrafo, 2014), han migrado estudiantes del sistema privado al público (Intriago, 2014), y existe una mayor permanencia de niños y niñas que por razones económicas quedaban fuera del sistema educativo.

En la actualidad algunas unidades educativas trabajan en triple jornada con un número que supera los 1000 estudiantes. Cada profesor/a de los primeros años de básica es responsable de por lo menos 50 estudiantes. Los y las docentes de las áreas trabajan con un promedio entre 150 a 200 estudiantes. Igual cosa sucede con los y las docentes del bachillerato. Este aumento en el número de estudiantes significa repensar la práctica en cuanto al manejo de disciplina, trabajo grupal versus individual, interacción entre y con los estudiantes, planificación, procesos metodológicos, formas de evaluación, etc.

Si bien no existen datos precisos, es posible, a partir de conversaciones formales e informales³ con los y las docentes, percibir un cierto “malestar docente” (Esteve, 1987). En algunas instituciones educativas, sobre todo las fusiones, han ocasionado disputas internas, discriminación entre docentes y estudiantes, divisiones por cuestiones de autoridad y ejercicio del poder. El cambio de horario provoca quejas porque el tiempo que deberían dedicar a la planificación y a preparar clases lo dedican a la alta carga de información que deben presentar. Además, la disminución del periodo de vacaciones genera cansancio. Otro factor es la cuestión disciplinaria ya que en la actualidad existe la tendencia a exaltar el enfoque de derechos, algo que es sumamente positivo. Sin embargo los y las estudiantes usualmente usan sus derechos para no ser sancionados o evadir sus obligaciones. Este enfoque de derechos sin obligaciones deja poco espacio de actuación a los docentes y autoridades frente a casos de indisciplina.

Además de la inversión en infraestructura, la centralidad del estado en la política educativa, llevó a que desde el Ministerio de Educación se implemente un “Nuevo Modelo de Gestión Educativa” (NMGE) en todo el territorio ecuatoriano: incluye las 9 Zonas Educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), los 140 distritos educativos y 1.117 circuitos educativos. Y todas las áreas, secciones y direcciones del Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación, 2015). Este modelo, según la Secretaría Nacional de Desarrollo (2015), intenta desconcentrar las funciones del estado a nivel

³ Estas vivencias son tomadas de la supervisión de la práctica docente con los y las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía. En la supervisión es posible conversar con docentes que laboran en instituciones públicas y, en estos momentos, viven los cambios mencionados.

administrativo y de planificación⁴: las zonas planifican, coordinan, gestionan y controlan. Los distritos son instancias operativas que coordinan la microplanificación, gestionan y controlan el territorio. Los circuitos gestionan los servicios y controlan (Ministerio de Educación, 2015).

Como consecuencia del énfasis en el control en los tres niveles de desconcentración de las funciones del Estado y por ende del Ministerio de Educación, en el cotidiano escolar (André, 1992) de las instituciones educativas y en la práctica de los y las docentes, se ha incrementado una alta carga de tipo administrativo. Esto ha demandado el cumplimiento de una serie de exigencias con relación a la planificación, reportes e información que deben remitir a las respectivas direcciones distritales⁵. En lo que respecta al trabajo docente ha implicado cansancio, descontento y sobresaturación de tareas de tipo administrativo.

Otro aspecto que el estado ecuatoriano promovió para el mejoramiento de la calidad de la educación fue considerar a los/as docentes como servidores públicos. Esto trajo como una de las primeras consecuencias la extensión de la jornada laboral a 8 horas. Esta modificación les significó a los y las docentes redistribuir los tiempos y separar algunas tareas que generalmente las cumplían dentro del horario llamado de clases: recuperación pedagógica, planificación, proyectos internos, atención a padres de familia, etc. Esa redistribución de tiempos y tareas no solo transforma la práctica docente como un todo, sino que altera sustancialmente la concepción que se tenía del trabajo docente.

Si bien la docencia, en el Ecuador, está amparada en la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio. En la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su artículo 117, se dice que la jornada semanal de trabajo “será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación

⁴ Este modelo de gestión proviene del Plan Nacional del Buen Vivir preparado por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), que determinó que el Estado se divida en nueve zonas de planificación y estas se subdividen en 140 distritos (El Universo, 2013)

⁵ Este aspecto es tema de conversación entre docentes: que tienen que ingresar notas en el sistema, los inspectores/as deben reportar asistencias. Que deben enviar información, etc.

pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento” (Ministerio de Educación, 2111, p. 36)

Uno de los argumentos para extender la jornada laboral es que se mejorarán los servicios (El telégrafo, 26-09-2012). Según el Ministerio de Educación “la jornada de 8 horas laborales contribuirá a mejorar la calidad de las instituciones educativas. Se señala que el docente al brindar seis horas pedagógicas diarias a los estudiantes, fuera de los recreos y momentos de entrada y salida al centro educativo, entrega entre 4 y media y 5 horas diarias de clases y no las 3 horas o menos que tradicionalmente han recibido los educandos. Se indica que la investigación de muchos años en países en desarrollo demuestra que extender las horas efectivas de clase para los estudiantes incrementa su aprendizaje” (La hora, 16-09-2011).

En la práctica ese cambio ha implicado cansancio, estrés, fatiga, reducción del tiempo de descanso, pues como servidores públicos tienen derecho a 1 mes de vacaciones. A partir de la vigencia de la Ley de Educación, de los 30 días de descanso anuales, se contabiliza la semana de receso entre quimestres, los días de descanso de navidad y fin de año, por lo que quedan 15 o 20 días entre la finalización del año escolar e inicio del nuevo año escolar. Si bien los estudiantes tienen 2 meses de vacaciones, los profesores al cabo de los 15 o 20 días de vacaciones deben incorporarse con el fin de preparar el inicio del nuevo periodo de clases. Se desconoce cuál es el alcance de esta medida, pues desde el 2014 se dio ese cambio.

Otro aspecto de la inversión del Estado fue modificar en el imaginario nacional la idea que se tenía de la profesión docente como una profesión sin valor, mal remunerada, con escasa o mínima formación. En esa búsqueda de cambio, el Estado, ha intentado fortalecer 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 se resaltan cuando se habla de la formación de los y las maestras/os en el país. Según el Ministerio de Educación, en el 2013 se realizaron 7

convocatorias para cubrir 19.000 vacantes⁶ mediante el programa “Quiero ser Maestro”⁷. Se espera que hasta el 2017, “contar 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).

Esto implica procesos de reorganización: actualmente en el país existen alrededor de 140.000 docentes, para un total de estudiantes de 3.700.000. La planta óptima para un promedio de 28 estudiantes por docente sería de 133.000. Desde ese punto de vista habría exceso de docentes, pero la realidad demuestra que ese excedente se encuentra en los niveles de la educación general básica y el bachillerato, mientras que el nivel inicial presenta un déficit de casi 12 mil docentes. Según el Presidente de la República, se trata de que los docentes de los niveles básica y bachillerato se puedan preparar para ejercer la docencia en la educación inicial⁸. A ese proceso se lo llama de optimización.

Sin embargo de todas las iniciativas antes mencionadas para mejorar la educación, la apuesta aún sigue a los procesos de formación. Al igual que en los anteriores aspectos señalados el Estado tuvo una preeminencia, es en la propuesta de currículo genérico para la formación inicial donde la visión de país, de estado, de democracia, de sociedad se plasma.

1. La formación docente en el Ecuador

En el Ecuador a partir de la revolución liberal de 1889 y su concomitante proceso de laicización de la educación, la formación docente ha estado muy unida a la política pública y al currículo nacional (Villagómez, 2014). En la actualidad al tener el Estado ecuatoriano una centralidad tanto en las decisiones de tipo académico como

⁶Entrevista al Ministro de Educación, 19-12-2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=d8FP8idTTO8>

⁷Este 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>

⁸ Enlace Ciudadano # 351 del 7/12/2013. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=N1Zf7MSQ2fA>

administrativo, ha traído como consecuencias: a) que las carreras de Ciencias de la Educación sean consideradas de prioridad nacional; b) que la formación docente para todos los niveles educativos se realice exclusivamente en instituciones de educación superior; y, c) la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE)⁹. Estos tres aspectos están muy relacionados y explican el momento que estamos viviendo las universidades y las carreras de Ciencias de la Educación.

En octubre del 2013 entra en vigencia el Reglamento de Régimen Académico para la educación superior (ECUADOR, 2013). En este reglamento se afirma que las carreras consideradas de prioridad nacional (educación y derecho) tienen un plazo de 8 meses para reformular sus currículos. En la práctica llevó más de 2 años realizar dicha reestructuración y fue el Consejo Nacional de Educación (CES) quien lideró dicho proceso.

Varias lecturas se pueden realizar sobre la centralidad de que un organismo estatal reestructure por primera vez el currículo de formación inicial a nivel universitario. En primer lugar, aparece un currículo nacional para la educación superior redactado en forma de Reglamento. En este se determinan los objetivos de las licenciaturas, de las maestrías y doctorados. Se establece la forma para organizar el currículo: por unidades y campos de formación. Se delinean algunos itinerarios de aprendizaje, con sus respectivas finalidades. Se determina el alcance de la investigación para los diferentes niveles de formación. El nivel y alcance de la vinculación con la sociedad.

Otro aspecto que prima en esta forma de diseñar y proponer el currículo, son los llamados procesos de “armonización nacional y reconocimiento internacional” (Larrea, p. 13). En términos prácticos la armonización implica tener un currículo mínimo para todas las carreras de educación. En cuanto al reconocimiento de los estudios se está pensando en un sistema de créditos similar en todas las universidades.

⁹ 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>

Otros términos que acompañan al intento de ordenar y organizar los currículos para la formación inicial, según Larrea (2015) son los siguientes:

- “Modalidades de aprendizaje centradas en la gestión de los ambientes y convergencia de medios educativos presenciales, en línea y virtuales” (p. 14). “
- “sistema de organización de los aprendizajes basado en los tiempos, ambientes y actividades necesarias para el desarrollo de logros y resultados educativos en los diferentes niveles de formación” (p 15)
- “planificación académica por procesos sistémicos y articulados, con unidades flexibles y permeables a los cambios que se operan en la sociedad, la ciencia y la profesión” (p. 14)
- “Fortalecimiento de la persona humana (valores, identidad, cultura, ciudadanía, convivencia armónica),
- “Desarrollo de competencias genéricas (pensamiento complejo, crítico y creativo, comunicación oral, escrita, digital y simbólica, articulación de saberes, trabajo en equipos colaborativos, aprendizaje autónomo y participación en redes); y,
- Desempeños profesionales basados en la gestión del conocimiento”(pg. 15)

En todos estos procesos de cambio una definición aparece de lo que se entiende por currículo para la educación superior. Desde la perspectiva de Larrea (2015)

es una construcción social y colectiva, fundamentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos. Expresa y define los fines de la educación, y promueve un plan de acción que se concreta en un proyecto pedagógico y de formación, crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a **generar experiencias de aprendizaje** que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, **desarrollando una serie de saberes y competencias** que van incidiendo sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco

de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando su transformación (p 21).

Si bien esta forma de entenderlo es una opción tan válida como cualquier otra, al enfatizar en aspectos prescriptivos de este, no permite verlo como “un artefacto productor de prácticas, de significados, de verdades”, que “pueden sumar o disputar espacio con otros sistemas [de significación], de prácticas y otros discursos” (PARAÍSO, 2010, p. 43) en la “producción de sujetos”. Silva (2004), significa al currículo como estando “sujeto a disputa y a interpretación” (SILVA, 2004, p, 135). Desde esta perspectiva cabe preguntar que sujeto está disputando el currículo genérico, que interpretaciones tiene sobre el ser docente, el ser estudiante y el sentido de la educación.

No solo puede ser tampoco conocimientos, verdades esenciales, que deben ser enseñadas. También es algo con el cual “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, p. 8). No se puede perder de vista que 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 (Ortiz, 2014).

El currículogenérico tampoco puede ser considerado solo como un espacio para gestionar aprendizajes (Larrea, 2015), ya que también es un espacio de producción “de tipos particulares de sujetos e identidades sociales” (Costa, Silveira y Sommer, 2003, p. 58). Como un “lugar de circulación de narrativas [...], lugar privilegiado de los procesos de subjetivación, de la socialización dirigida, controlada” (Costa, Silveira y Sommer, 2003, p. 51) es constituidor y productor de verdades, conocimientos, discursos, sujetos. No solo se lo puede ver solo como una práctica reflexiva que permite transformar la realidad docente y educativa, porque además es una **práctica de significación**, es texto, lenguaje, discurso que produce, demanda, constituye (Silva, 2004).

Es necesario al analizar dicho currículo como un proceso de significación que no se da en el vacío, sino en el campo de la cultura, por ser en este “que los diferentes grupos sociales, situados en posiciones diferenciadas de poder, luchan por la imposición de sus significados a la sociedad más amplia” (Silva, 2004, p.134), hay una demanda y producción de un determinado tipo de sujeto.

Desde los aportes del posestructuralismo¹⁰ varios discursos están circulando de que se entiende en la educación ecuatoriana como currículo genérico, currículo armonizado, gestión de aprendizajes, prácticas reflexivas. Todos estos estarían implicados en la producción de una realidad, y, según Silva (2003), nada tendría sentido fuera de los discursos. Para este autor (Silva 2003, p. 14), lo importante aquí no es si las cosas y las acciones físicas existen o no, sino de dónde viene el sentido, de cómo sólo toman sentido y se convierten en objeto de conocimiento dentro del discurso. Para Michael Foucault (1979), las cosas y las acciones físicas significan algo y son verdaderas dentro de un contexto histórico específico y dentro de una formación discursiva. Esto es, “como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de función enunciativa (Castro, 2009, p.177).

El currículo de la educación superior está produciendo y construyendo variados discursos, que luchan para ser fijados de esa forma; como visiones de mundo que intentan imponerse. Si lo vemos como práctica discursiva¹¹, los diferentes discursos están en permanente tensión y no están ni armonizados, ni son genéricos. Pues, por un

¹⁰ “El postestructuralismo se define como una continuidad y, al mismo tiempo, como una transformación relativamente al estructuralismo” (Silva, 2004, p.118). A más de ser una reacción al estructuralismo, se constituye en un rechazo a la dialéctica – tanto hegeliana como marxista. Tanto el estructuralismo como el posestructuralismo adoptan una postura antirealista, donde el lenguaje no solo representa el mundo sino también lo construye. Los dos comparten críticas hacia la Modernidad (Lopes; Macedo, 2011).

¹¹ Edgardo Castro (2009, p.337), afirma que epistemes y dispositivos son prácticas. Las epistemes, prácticas discursivas no se puede confundir “con una operación expresiva por medio de la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la competencia del sujeto hablante cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa [...] El dispositivo integra tanto prácticas discursivas (epistemes) como prácticas no discursivas (las relaciones de poder)”.

lado crean, incitan, provocan. Por el otro lado, controlan, regulan aquello que debe ser dicho y cómo debe ser dicho. Como sugiere Paraíso (2010), con base en la noción de discurso de Foucault, el discurso “no solamente representa una realidad preexistente, sino produce aquello que nombra, caracteriza, conceptúa; él produce los sujetos y los objetos sobre los cuales él habla; él es por tanto, productor de la propia ‘realidad’” (Paraíso, 2010, p. 41).

Algunas conclusiones

Tal como se indicó al inicio del trabajo es innegable que la educación ecuatoriana ha tenido logros importantes en los últimos años. La inversión de estado ha sido superior a gobiernos y décadas pasadas. Avances importantes en cuanto a la educación pública ha sido producto de la llamada “Revolución Ciudadana” y contrario a la tendencia mundial el rol regulador y centralizador del Estado ha permitido que la educación pública en el Ecuador tenga un crecimiento en cuanto al número de matrículas y al número de construcciones educativas.

También e innegable que los docentes del sector público han mejorado ostensiblemente el ingreso con relación a años anteriores, sin embargo las condiciones laborales parecería que lo han convertido más en un funcionario que un profesional de la educación, pues tiene poco espacio para proponer, discutir, reivindicar. Cada año la rigidez en cuanto a planificación, tiempos para secuenciar y progresar en los aprendizajes es más una cuestión de los distritos que de los docentes. No se diga decisiones en cuanto al que enseñar/aprender lo cual está más centrado y determinado por los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación para las instituciones públicas.

Esta centralidad en muchos casos de políticas y lineamientos desde el Estado está provocando cierto malestar y escasa participación en cuanto al currículo, a la definición de políticas curriculares, pedagógicas y evaluativas tanto en las instituciones educativas como a nivel general. Si bien los docentes como servidores públicos no tienen opción de protestar como antaño lo hacían, su grito de protesta aún se escucha de diferentes formas.

En el caso de la educación superior la situación de la formación docente se complejiza pues muchas facultades y carreras a partir del 2016 y 2017 deberán asumir el currículo genérico desde una perspectiva más de gestión de aprendizajes que como un espacio de lucha por sentidos y significaciones. Esto demanda algunos retos en cuanto al trabajo y la formación docente. En primer lugar se hace necesario discutir no solo la parte procedimental y técnica de los currículos que se intentan implementar. Es indispensable que se cuestione el tipo de sujeto docente que dicho currículo pretende construir y producir, así como el tipo de sujeto estudiante que se considera necesario producir en nuestro país. La realidad obliga a cuestionar, proponer y discutir que discursos sustentan el currículo, de donde emergen, a que régimen de verdad están anclados para poder ver posibles rupturas, quiebres que nos darían la posibilidad de ir y ver más allá que una gestión de aprendizajes que requieren de un tiempo para ser adquiridas. Las facultades de educación necesitamos de espacios para retomar la palabra y someter a discusión y cuestionamiento sobre el sujeto profesor/a, el sujeto estudiante, la sociedad de la cual somos parte y a la cual pretendemos transformar.

14

El camino no es fácil, los retos son muchos pero es imprescindible no dejar de cuestionar el porque y para que del ser maestro /a en el Ecuador, más cuando en muchos países de América Latina políticas de mercado inundan como propuestas para mejorar la calidad de la educación.

Bibliografía

- André, M. (1992). Cotidiano escolar e prácticas socio-pedagógicas. *Em Aberto*, 11(53), 28-38.
- Castro, E. (2009). Vocabulário de Foucault: umpercurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Foucault, M. (1979). La arqueología del saber. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- El Comercio. (2 de marzo de 2015). *elcomercio.com*. Recuperado el 26 de marzo de 2015, de <http://www.elcomercio.com/tendencias/ministerio-educacion-jubilacionvoluntaria-suspendida-magisterio.html>
- El Telégrafo. (2 de mayo de 2014). *Disminuyó el número de matrículas en centros particularesm, laicos, municipales y fiscomisionales. La demanda de educación*

pública aumenta el 13%. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de telegrafo.com.ec: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/la-demanda-de-educacion-publica-aumenta-el-13.html>

El Tiempo. (2 de septiembre de 2012). *Escuelas y colegios se fusionaron.* Recuperado el 8 de abril de 2015, de eltiempo.com.ec: <http://www.eltiempo.com.ec/noticias-cuenca/104515-escuelas-y-colegios-se-fusionaron/>

El Universo. (22 de abril de 2013). *Distritos educativos entregan el servicio de dirección provincial.* Recuperado el 26 de marzo de 2015, de El Universo: <http://www.eluniverso.com/2013/04/22/1/1445/distritos-educativos-entregan-servicio-direccion-provincial.html>

15

Núñez, J. (2014). Ecuador Revolución Ciudadana y Buen Vivir. Yulca: Quito.

El ciudadano, (2014). Disponible en: <http://www.elciudadano.gob.ec/200-escuelas-del-milenio-se-construiran-en-el-2014/>

Larrea, E. (2015). El currículo genérico para las carreras de Educación. CES.

Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación; Ministerio de Bienestar Social. *Referente Curricular para la Educación Inicial de los niños y niñas de cero a cinco años* “Volemos Alto”, 2002

Ministerio de Educación. **Nuevo Bachillerato.** 2011. Disponible en: <http://www.slideshare.net/paulyfermora/el-nuevo-bachillerato-ecuatoriano>. Acceso en: agosto 2011.

Ministerio de Educación. (2014). *educacion.gob.ec.* Recuperado el 8 de abril de 2015, de Currículo de Educación Inicial 2014: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Zonas, distritos y circuitos.* Recuperado el 26 de marzo de 2015, de www.educacion.gob.ec: <http://educacion.gob.ec/zonas-distritos-y-circuitos/>

Ortiz. M.E. (2014). Currículo por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobierno de los infantes?. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais.

- Paraíso, M. (2005). A educação escolar como um problema e objeto de investimento da mídia educativa brasileira. *Temporis(ação)* (UEG), Goiânia, v. 1, p. 11-35.
- Paraíso, M. (2010). Currículo e formação profissional e lazer. In: *Lazer em estudo*. Campinas: Papirus, p. 27-58.
- Secretaría Nacional de Desarrollo. (2015). *¿Cómo se puede transformar el Estado?* Recuperado el 26 de marzo de 2015, de www.planificacion.gob.ec: <http://www.planificacion.gob.ec/2-como-se-puede-transformar-el-estado/>
- Silva, T.T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Torres, R. M. (14 de noviembre de 2013). *Ecuador: Adiós a la educación comunitaria y alternativa*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de otra-educacion.blogspot.com: <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html>
- Villagómez, M. S., & Cunha, R. (junio de 2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. *Otras prácticas pedagógicas son necesarias*. *Alteridad*, 9(1), 35-42.