


# La participación, un dispositivo de saber-poder usado en la construcción del currículo genérico de formación inicial en Ecuador

 *María Elena Ortiz Espinoza*

## Resumen

En este trabajo se analiza la participación como estrategia discursiva en la construcción del currículo genérico para la formación inicial de los y las docentes ecuatorianos. La discusión se centra en el apareamiento de dicho currículo y en los discursos que se entrecruzan, aparecen o se dislocan. Se utiliza las herramientas conceptuales foucaultianas y de las teorías poscríticas del currículo. La intención es poder ir más allá de la concepción de currículo como diseño y superar la visión reducida de que hacer un currículo únicamente conlleva discusiones de tipo técnico-instrumental. En este escrito se entiende al currículo como campo sujeto a verdades y disputas por la imposición de diversos sentidos y significados de lo que es ser educador/a, formación docente y la forma de lograrlo. Diversos discursos son puestos en escena: diseño curricular, Buen Vivir, currículo genérico, los cuales, como elementos que componen el currículo, no solo delimitan lo que se entiende y se espera del sujeto educador/a, sino que, al entrar en disputas, diversas interpretaciones contribuyen en la construcción y producción de determinados sujetos docentes con determinadas características.

## Palabras claves:

*currículo genérico, formación inicial de profesores, dispositivo, educación Ecuador.*

## Participation: a knowledge-power tool used in generic curriculum design process for early education training in Ecuador

## Summary

This research analyzes participation as a discursive strategy in generic curriculum building for Ecuadorian teachers' training of early education. The discussion is focused around the arrival of this curriculum and the discursive pieces that are dislocated or present across it. In order to analyze it, Foucaultian conceptual tools and postcritical curriculum arguments are used. The intention is to further consider curriculum not only as a design - process but to overcome the weak idea that it is only a simple process of discussion and technical steps. This document presents the idea that curriculum involves a field in which the truth and arguments for meaningful concepts and senses

## Keywords

*generic curriculum, initial teacher training, device, education Ecuador.*

of what being a teacher, training process and reaching it involves. Many discourses are presented: curriculum design, *Buen Vivir*, and generic curriculum which are considered as curriculum components and how they define not only what is understood as subject-educator, but also when arguing around it, the many interpretations that contribute with construction and production of a defined teacher - subject with certain characteristics.

## Introducción

En este artículo se analizan algunos aspectos relacionados con el proceso de construcción del currículo “genérico”<sup>1</sup> para las carreras de educación en Ecuador. La propuesta para reformar la formación inicial surge como una necesidad, desde los organismos estatales, de asumir otro tipo de educación para las/os futuros docentes. La intencionalidad era contar con un diseño que responda, principalmente, a los requerimientos de un país que busca cambiar la matriz productiva y el rumbo, tanto en lo económico como en lo social y lo político, hacia una mayor justicia social para todos los y las ecuatorianas.

Desde una visión de políticas educativas y curriculares la construcción se enmarca en la necesidad de gobiernos progresistas, como el ecuatoriano, de asumir una rectoría cada vez mayor en las cuestiones de índole educativa y huir de prescripciones neoliberales que marcaron la década de los noventa en Latinoamérica (Feldfeber y Gluz, 2012). Dicha intencionalidad, si bien atraviesa todo el proceso, en el producto final –esto es el currículo para la formación docente– es posible entrever ciertas continuidades tanto de esa década como de las anteriores (Suasnábar, 2017). Por ejemplo, mecanismos como la armonización mediante la cual “se transmiten y distribuyen los efectos externos [de la globalización] sobre los sistemas educativos nacionales” (Dale, 2016: 71) está presente. Neotecnicismos basados en la gestión del aprendizaje que fortalece en las y los docentes el papel de ejecutores (Díaz Barriga, 2003). O modelos de administración y liderazgo, donde “la participación no se usa para crear o desafiar objetivos, sino para incorporar a los miembros a los ya existentes” (Anderson, 2001: 17). Estas visiones aparecen a lo largo del documento, sin embargo, al centrar el análisis en las teorías poscríticas del currículo el foco se localiza en su construcción y producción de determinados discursos y verdades.

La visión de diseño y desarrollo del currículo fundamentado en una perspectiva tecnicista (Terigi, 1996) fue la perspectiva que se utilizó para construir el currículo. Este enfoque considera necesario que especialistas propongan los currículos para de esta forma asegurar eficiencia y efectividad. Los docentes ocupan el lugar de ejecutores por lo que las discusiones son de índole metodológica. Además, permite creer que es posible crear currículos homogéneos sin considerar diversidades o diferencias.

Eso explica por qué el Consejo de Educación Superior (CES) convocó a docentes de las diferentes universidades para participar en los seminarios y talleres<sup>2</sup> en calidad de especialistas con la intención de aportar, pensar, discutir y construir el nuevo currículo. También por qué las discusiones giraron alrededor de los fundamentos curriculares, modelo de organización curricular, objetivos, secuencias y alcances de materias, logros de aprendizaje. Y que los esfuerzos estuvieran encaminados hacia la búsqueda de acuerdos para construir un currículo genérico y armonizado.<sup>3</sup>

Esta perspectiva teórica ha sido cuestionada por las teorías del currículo críticas y poscríticas a la hora de construir currículos, pues un currículo no solo está vinculado con cuestiones de índole metodológica o de fundamentos, sino también con la

1. Este nombre se dio al currículo y los respectivos conocimientos, habilidades, desempeños comunes para todas las carreras de educación, sin importar la especificidad: educación inicial, educación general básica o bachillerato.

2. Participaron alrededor de noventa y seis docentes de las carreras de educación de treinta y tres universidades. Este número variaba un poco, debido a que los talleres se desarrollaron en diferentes provincias y en otras ocasiones hubo poco tiempo entre la convocatoria y el desarrollo del taller. Una característica importante fue la alta rotación de asistentes. Muy pocos docentes delegados de las universidades participaron en los tres seminarios y siete talleres convocados desde el CES.

3. Se llamó armonizado porque todos los/as representantes de las universidades debían aportar y llegar a acuerdos en cuanto a la organización de las asignaturas. Además, como se afirmó en todas las reuniones que son producto de “consensos”, todas las carreras de educación debían asumir el conjunto de materias propuestas por este organismo, así como el alcance y secuencia de dichas materias, la carga horaria y el nivel en el cual debían trabajarse.

construcción social del conocimiento, con discusiones sobre factores sociales, culturales, políticos de los procesos de selección, de estructuración y de trasmisión de los saberes escolares. Por otro lado, las teorías proscritas ayudaron en la comprensión de cómo un currículo está directamente relacionado con la construcción y producción de identidades y subjetividades.

En Latinoamérica la utilización de los aportes poscríticos y foucaultianos para comprender la complejidad curricular se da desde finales de la década de los noventa del siglo pasado. Aportes como los de Sandra Corazza (2001), Tomaz Tadeu da Silva (2004), Marlucy Paraíso (2005) en Brasil; Marcelo Caruso e Inés Dussel (2001), Hector Ospina *et al.* (2006), Flavia Terigi (1996), en Argentina; Bertha Orozco (2016) en México; utilizando la perspectiva genealógica, de gobierno, y posestructuralista, contribuyeron a mirar y analizar como un currículo está íntimamente implicado en relaciones de poder-saber, en la producción de verdades, en la construcción de identidades y subjetividades mediante una variedad de prácticas discursivas y no discursivas en la escuela, las disciplinas o el campo de la educación.

Con la intención de alejarse de la comprensión tecnicista del currículo y avanzar hacia la posibilidad de preguntar “por las condiciones de emergencia, de su invención, de su creación, de su imposición” (Da Silva, 2003: 55) en este trabajo se entiende por currículo como “imposición de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares” (Da Silva, 2003: 55). El argumento que direcciona la discusión es que la participación, mecanismo utilizado para la construcción del currículo, se convirtió en dispositivo de saber-poder y en su papel de práctica discursiva (Foucault, 1979) contribuyó a delinear los contornos de dicho currículo.

Nociones como dispositivo,<sup>4</sup> estrategia<sup>5</sup> y participación entendidas como la acción de tomar parte en algo, compartir, tener las mismas opiniones, ideas (Real Academia Española, 2014) se utiliza para analizar los diferentes discursos que aparecían y reforzaban por medio de conferencias, talleres, diapositivas y afirmaciones de cómo debía ser el currículo y la formación docente. La unidad de análisis es la propuesta de currículo genérico elaborado por el CES junto con el análisis de palabras, frases, conceptos, nociones que fueron apareciendo con fuerza durante los seminarios y talleres realizados.<sup>6</sup> El criterio, aparentemente sencillo, fue encontrar un cierto patrón con relación a la frecuencia y persistencia con que se repetía, recalaba y reforzaba en cada encuentro. De este análisis se determinó que tres discursos direccionaban todas las discusiones: la necesidad de contar con un rediseño acorde a las nuevas exigencias político-socioculturales. La complejidad del mundo y la búsqueda por alcanzar el Buen Vivir.<sup>7</sup>

Otro aspecto importante fue el hecho de que las ideas fuerza se las presentó mediante la modalidad de conferencias magistrales con especialistas que conocían en profundidad sobre el pensamiento complejo y las nuevas exigencias para la formación inicial.<sup>8</sup> Esta modalidad de presentación llevó a que las ideas entren en el orden discursivo (Foucault, 1979), se las asuma como verdaderas y, paulatinamente, se convertían en sentidos y significados de cómo debería ser la formación inicial para los y las futuras docentes en el Ecuador.

Para discutir esos temas el artículo está dividido en tres partes: la primera corresponde a antecedentes de cómo y por qué surge la propuesta del currículo genérico. Más que una descripción histórica se intenta rastrear el origen de dicha propuesta. En la segunda parte se analiza la noción de participación como dispositivo para comprender cómo el currículo genérico se fue convirtiendo en aquello que se considera como verdadero<sup>9</sup> sobre qué y cómo debería ser la formación docente en el Ecuador. Además, se discute cómo los discursos de diseño, complejidad y ciudadanía, y de Buen Vivir contornean el currículo y la forma como se concibe la formación inicial y como estos se fortalecen,

4. Edgar Castro (2009: 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)”.

5. La noción de estrategia desde perspectiva de gobierno, permite, en primer lugar, situarla en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategias), y en segundo lugar, como “mecanismos de poder que fueron inventados, perfeccionados, que se desenvuelven sin cesar” (Castro, 2009: 412) para producir sujetos, para gobernar individuos y transformarlos en un determinado tipo de sujeto.

6. En calidad de representante de la universidad en la cual trabajo, pude participar de los seminarios y en la gran mayoría de talleres. Utilizando los lentes conceptuales y las herramientas de análisis foucaultianas en esos espacios estuve atenta a los diferentes discursos que configuraban cómo debía ser la formación docente; al énfasis que en determinados temas se colocaba; a los autores que se

sugieran como lectura o a nociones que eran colocadas como verdad. Estos registros los iba anotando en un cuaderno a manera de notas.

7. "El *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir* es un concepto ancestral de los pueblos nativos del Abya Yala, específicamente del territorio subcontinental que conocemos como América del Sur... representa un modelo de vida distinto al que se ha propugnado desde la tradición hegemónica occidental" (Secretaría del Buen Vivir), (el destacado es del autor).

Además, es una política que atraviesa todas las esferas sociales, políticas, económicas, culturales, sociales que busca el desarrollo pleno y armónico en igualdad de condiciones.

8. En la página del CES están disponibles las conferencias de especialistas que colaboraron en los seminarios, *cfr.* <[http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=199:primer-seminario-para-carreras-de-educacion&Itemid=547](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=199:primer-seminario-para-carreras-de-educacion&Itemid=547)>.

9. La verdad entendida como "el conjunto de procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serían verdaderos" (Castro, 2009: 421).

10. Para el 2009 había sesenta y ocho universidades, de ellas, apenas veinticuatro públicas.

11. En el 2007 se conformó en el Ecuador la Asamblea Constituyente y se elaboró la Carta Constitucional. En esta se elaboraron algunos mandatos, entre ellos el 14 que determinaba que el ente rector de aquella época el Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP– en el plazo de un año debía determinar la situación académica y jurídica de las entidades educativas bajo su control, esto es universidades e institutos superiores. Se crea, además, el Consejo Nacional de Evaluación –CONEA– quien debía entregar un informe técnico a la función legislativa sobre el nivel de desempeño institucional para garantizar la calidad y propiciar la depuración y mejoramiento (Asamblea Constituyente, 2009).

12. El CONESUP fue la entidad autónoma de derecho público, con personería jurídica encargado de planificar, regular y coordinador el Sistema Nacional de Educación Superior (Baquero, 2004).

13. El Reglamento anterior estuvo vigente desde el 2008.

y otros, por el contrario, van quedando en desuso o son paulatinamente desplazados. En la tercera parte se esbozan algunas conclusiones.

## 1. Para ubicarnos en el contexto

El Sistema de Educación Superior se rige por principios de autonomía responsable y "el Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica" (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010: 8). Esta autonomía permitió, por muchos años, que las instituciones de educación superior pudieran crear carreras con sus respectivos currículos de acuerdo a su orientación social, política, religiosa e incluso económica.

Al igual que en otros países de Latinoamérica, en la década del noventa, en el Ecuador aparecieron varias universidades privadas<sup>10</sup> con sus respectivas y particulares propuestas educativas, producto de una exaltación de lo privado versus lo público. Esto provocó que algunas universidades ofrecieran servicios educativos con características de negocio y otras, las llamadas de garaje, servicios educativos de pésima calidad. Es así que para inicios del 2000 había tantas carreras cuantas universidades existían en el país, cada una con sus especificidades en cuanto a programas curriculares, títulos, tiempos, énfasis.

Esta situación, en cuanto al tipo de servicio educativo que ofrecían las universidades, cambió a partir del 2007 cuando se aprobó, producto de una nueva constituyente, el Mandato 14.<sup>11</sup> Este mandato, entre otras cosas, determinaba que las universidades debían ser evaluadas. Dos años más tarde, en el 2009, por primera vez en el país las universidades fueron sometidas a procesos de evaluación y categorizadas. Se determinaron, desde las instancias de evaluación y acreditación, cinco categorías: de la A a la E. En la última categoría, luego de la evaluación, se ubicaron veintiséis universidades (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, 2009).

Una vez publicados los respectivos informes, se dio un plazo de año y medio a todas las instituciones de educación superior para superar las falencias detectadas en la evaluación. A partir de los resultados muchas universidades comenzaron un proceso de mejora en la calidad académica, de gestión y sobre todo de ampliación de la infraestructura. Una vez transcurrido el plazo se realizó una nueva evaluación y recategorización. Sin embargo, a pesar del esfuerzo realizado, algunas universidades no cumplieron con los parámetros exigidos y, como un hito histórico, con un costo político importante, catorce instituciones de educación superior fueron cerradas. A partir de ese cierre la educación universitaria tomó otro rumbo y muchos cambios comenzaron a gestarse.

El primero, el cierre en el 2010 del Consejo Nacional de Educación Superior<sup>12</sup> (CONESUP) y la consecuente creación de una nueva instancia técnica: la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Esta secretaría asumió todas las funciones del CONESUP y propició que las universidades se ciñan, paulatinamente, a cada una de las exigencias emanadas desde la Secretaría: por ejemplo, estructura y forma de los rediseños, criterios de evaluación de las carreras y universidades.

El segundo, el surgimiento de un nuevo Reglamento de Régimen Académico Codificado.<sup>13</sup> Lo interesante y novedoso de este Reglamento es que su estructura y contenidos se asemeja a un currículo macro, pues en este no solo se determinan las finalidades de la educación superior, sino también cómo deben estar organizados los aprendizajes, las actividades de aprendizaje, las unidades de organización curricular,

los campos de formación del currículo, los tiempos, la construcción y registros de itinerarios académicos (Consejo de Educación Superior, 2016).

El tercero, el liderazgo que asumió el CES,<sup>14</sup> en los rediseños de las propuestas curriculares. Este organismo determinó que todas las carreras universitarias debían ajustar sus propuestas académicas a lo estipulado en el Reglamento de Régimen Académico Codificado en forma de rediseños o de nuevas carreras. Además, determinó las carreras que debían rediseñarse primero y los tiempos para hacerlo.

14. El CES es una entidad autónoma del gobierno del Ecuador. Como organismo planificador su función es la de regular y coordinar el Sistema Nacional de Educación Superior.

Las carreras de ciencias de la educación junto con medicina y derecho debían ser las primeras en rediseñar sus propuestas, ya que el Estado ecuatoriano las considera como prioridad nacional. El tiempo previsto para realizar los respectivos rediseños fue de ocho meses desde la expedición del Reglamento; las demás carreras podían hacerlo en cualquier orden, y se estipuló un plazo de hasta un año y medio. Sin embargo, ninguno de los plazos se cumplió y por este motivo desde el 2014 todas las universidades están sumergidas en los rediseños de sus propuestas académicas.

En lo que respecta específicamente al proceso de construcción del currículo para las carreras de educación, estuvo liderado por el CES. Para ello el Consejo creó una comisión ocasional de educación, quien se encargó de generar el documento base del currículo y socializarlo en varios seminarios y talleres. En estos participaron delegados y delegadas de las treinta y cinco universidades que tienen carreras de educación.

La finalidad de los talleres era construir en forma conjunta, a partir del documento base, un currículo “armonizado”, para todas las carreras de educación. Sin embargo, por el gran número de asistentes, la alta rotación y el tiempo programado para los talleres –entre uno o dos días– la participación se limitó, muchas veces, a que los y las delegados/as escuchen las diferentes presentaciones, realicen algún comentario o pregunta o que se reúnan en grupo para aportar o discutir el documento base.<sup>15</sup> Si bien se utilizaron varios mecanismos en cada taller para presentar la propuesta, enriquecerla o modificarla, siempre se exaltó que el currículo lo construíamos de forma conjunta con la participación de todos los delegados.

15. Los talleres se dividían en dos jornadas. La de mañana se realizaba explicaciones sobre la propuesta. La jornada de la tarde se organizaba grupos de trabajo para leer la propuesta, discutirla y dar aportes.

En cuanto a la concepción del currículo, como se dijo en la introducción, primó la perspectiva técnica e instrumental, esto es: centralidad en el diseño, en los fundamentos y, principalmente, en el cómo del trabajo docente. Esta forma de entenderlo restringió la participación en los talleres a cuestiones como fundamentación, secuencialidad, organización. Si bien esta forma de entenderlo es una de las tantas posibilidades de discusión, limitarlo solo a ese ámbito, silencia otros aspectos de este, que las teorías poscríticas del currículo ya nos alertaron: la lucha por los sentidos y significados, o la producción y construcción de subjetividades e identidades.

Cuando se afirma que las discusiones se centraron alrededor del cómo debía ser el currículo, no significa que su construcción estuvo exenta de negociaciones, luchas, y búsqueda de otras formas de entender el currículo y la formación docente: en varios talleres algunos delegados cuestionaron, por ejemplo, que la visión sistémica y compleja de la educación en la cual se fundamentaba la propuesta curricular parecía entender la formación docente desde una racionalidad técnica instrumental; que la práctica docente al ser vista como intervención didáctica pedagógica olvidada la dimensión política de esta; o que la concepción curricular al estar más centrada en el hacer docente no lo consideraba como campo o espacio de luchas por imposición de ciertos significados.

Tensiones, resistencias, negociaciones estuvieron presente durante todo el proceso de construcción. Sin embargo, la propuesta presentada por el CES no tuvo mayor variación y con pocos aportes se aprobó en el 2015.

## 2. La propuesta del currículo genérico para las carreras de Educación

El documento aprobado por el CES (Consejo de Educación Superior, 2015) está conformado por trece apartados donde se justifica lo innovador del proyecto de formación. Se describe de forma detallada hacia donde se orienta la carrera y su pertinencia. Se explica en qué consisten los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la profesión, los problemas de la realidad integran el objeto de estudio de la profesión y los aportes del currículo a las necesidades de formación del talento humano, así como las funciones y roles de los escenarios laborables en los que actúan los futuros profesionales, las tendencias de la formación profesional. En la planificación curricular se presentan los objetivos, las aplicaciones y orientaciones metodológicas. Se detalla cuáles son las orientaciones del conocimiento y los saberes, los campos de estudio y el perfil de egreso. Además, en cinco anexos se presenta de forma detallada cuales son los constructos, campos de formación, y unidades de análisis, la propuesta de malla genérica de las carreras de Educación, la propuesta de distribución de carga horaria de la malla, el perfil de egreso genérico para las carreras de Educación y el modelo de prácticas preprofesionales para cada nivel.

El modelo de organización del currículo propuesto es interdisciplinario organizado por núcleos problémicos de la formación, formulados a través de cinco preguntas que deben ser respondidas al finalizar cada dos semestres, a excepción de la última interrogante que debe ser respondida al finalizar el último semestre: ¿qué sujetos, contextos y sistemas socioeducativos?; ¿qué y cómo aprender?; ¿qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?; ¿qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?; ¿qué funciones y perfil docente?.

Las materias se distribuyen en cinco campos de formación: Formación Teórica; Praxis Preprofesional (Teórico-metodológico y Práctica Preprofesional, subdivido en Cátedra Integradora, Práctica e Itinerarios); Epistemología y Metodología de la Investigación; Integración y Contextos, Saberes y Culturas; Comunicación y Lenguaje.

El perfil de egreso está conformado por dos criterios: *Ser*, subdivido en pensar, hacer y comunicar; y *Querer*, subdivido en subjetivar y proyecto de vida. Cada uno tiene capacidades y criterios de aprendizaje: cognoscitivos, funcionales, interaccionales, éticos y de emprendizaje.

El modelo de práctica preprofesionales se desarrolla a lo largo de las Unidades de Organización curricular: Formación Básica, Formación Profesional y Titulación. Contribuyen a responder desde la práctica las preguntas del núcleo problémico y son trabajadas en la Praxis Preprofesional por medio de la Cátedra Integradora y sus fases del proceso práctico del aprendizaje; la Epistemología y Metodología de la Investigación con sus respectivas fases, métodos y acciones; y el Proyecto Integrador de Saberes.

En esta propuesta las carreras únicamente tienen la posibilidad de introducir algunas materias que le daría algún tipo de especificidad, y escoger entre dos o más materias algunas de ellas que quisieran enfatizar. Además de construir su modelo pedagógico y justificar la demanda social de la carrera, según la región en la cual se desarrollaría, las carreras no tienen muchas opciones para proponer algo diferente o salirse de la propuesta curricular, ya que los rediseños de currículo de cada universidad para ser aprobados deben ajustarse a dicha propuesta.

Pero como todo discurso no es monolítico es necesario estar atentos y esperar a que estos se desarrollen en cada una de las carreras para mirar qué fracturas se dan, qué

quiebres provoca con relación a los discursos dominantes y qué nuevos discursos aparecen para resignificar la formación docente inicial.

Por ahora solo se puede analizar los diferentes discursos; preguntar ¿qué tipo de ser humano, profesor/a quiere producir y construir la propuesta de currículo genérico para las carreras de Educación?; huir de la visión de la construcción únicamente como diseño; y colocar la participación de los asistentes a los talleres, como un dispositivo de saber-poder, que contribuyó, entre otras cosas, a que diferentes narrativas y discursos circulen, que se construyan y fijen sentidos sobre cómo debe ser el/la docente, la formación inicial, el ser profesional, la tarea docente, la educación. Pues, a la final, como afirma Corazza (2001), un currículo es lo que hacemos por él, con él y para él.

### **3. La estrategia de participación como dispositivo en la construcción del currículo**

Si se analiza la construcción del currículo genérico desde una perspectiva poscrítica, la participación de los asistentes en cada taller puede ser vista como dispositivo, esto es: espacio donde circulan y se aglutinan un conjunto heterogéneo de discursos que “por un lado crean, incitan, provocan y, por otro, controlan, regulan aquello que debe ser dicho y cómo debe ser dicho” (Ortiz, 2014: 68). Esta forma de entenderlo explica cómo en los talleres –y mediante diferentes aportes– se fueron conformando los discursos que sostienen el currículo genérico y armonizado: en estos espacios se fijó el sentido de diseño y desarrollo como foco de las discusiones; se asumió la teoría de la complejidad y sistémica y de la gestión como vías para cambiar la matriz cognitiva de los futuros formandos; se afirmó que la propuesta curricular para la formación de las y los docentes permitiría responder a las problemáticas del país como un todo y de cada zona según donde se localice para de esta forma alcanzar el principio constitucional del Buen Vivir.

### **4. Diseñar y desarrollar un currículo**

Con el discurso de que reformar o rediseñar un currículo es necesario para cambiar y mejorar la formación inicial se afianzó la idea de que es posible elaborar un currículo basado en una matriz de materias, cuyo énfasis está en aprendizajes tan disímiles como: “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). Además, posibilitó normar todo el currículo, al considerar que un currículo podía abarcar a todos los grupos olvidando o silenciado su especificidad.

En las diferentes reuniones y participaciones de los y las docentes de las carreras de educación el discurso de diseño direccionó la construcción curricular y contribuyó a afirmar, entre otras cosas: a. que un currículo genérico y armonizado podía recoger lo “mejor” que hay en cuanto a fundamentos curriculares en la actualidad, esto es la teoría sistémica y el pensamiento complejo; b. que las materias y los contenidos seleccionados debían ser trabajados de forma interdisciplinaria para desarrollar el pensamiento complejo; c. que las metodologías constructivistas y de investigación-acción propician la relación teoría y práctica; d. que una evaluación basada en logros de desempeño asegurara procesos de aprendizajes significativos (Larrea, 2014).

Sin embargo, la perspectiva de diseño, lo que realmente hace es concentrar “las discusiones 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?” (Da Silva, 2004: 16). También contribuye a olvidar en las diferentes discusiones que el currículo es un artefacto social y cultural, por tanto, los saberes y conocimientos que se seleccionan como válidos para ser enseñados son “construcciones sociales, configuraciones simbólicas que no encuentran una consistencia y una credibilidad, [...] en la medida en que corresponden a los intereses y preconcepciones de ciertos grupos sociales detentores del poder” (Forquin, 1993: 107).

Otro de los aspectos que excluye la construcción del currículo basada exclusivamente en el diseño es la posibilidad de ver al currículo como una práctica cultural o como un campo de luchas y disputas. Por el contrario, se asume al currículo como algo ingenuo, neutro y carente de significados. Esto contribuye a perder 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 qué logros de aprendizaje debemos alcanzar, sino, por el contrario, preguntar y cuestionar por qué unos contenidos están en ese currículo y no otros, o qué grupos están siendo sistemáticamente silenciados, o cómo se distribuirán determinados contenidos y saberes, o qué significados y valores culturales se pretende construir.

Al mantener la construcción curricular centrada en el diseño, como sucedió con el currículo genérico, se fomentó entre los y las participantes la creencia de que el currículo para las ciencias de la educación recogía lo mejor que hay en la cultura, en las teorías del aprendizaje, y las formas de organizar y distribuir el conocimiento. Pero como nos advierten las teorías poscríticas del currículo, no siempre 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”. (Da Silva, 2004: 5)

Enfatizar en el cómo del hacer docente no llevó a los participantes a cuestionar el por qué y el para qué de los contenidos, pues estos estaban dados por las diferentes teorías que sustentan las ciencias de la educación y representan lo “mejor” de la cultura. Tampoco se cuestionó temas como selección, organización, distribución, evaluación de los mismos, pues el orden y la forma de abordarlos también vienen dado por especialistas en cada área. No se cuestionó el tipo de ser humano que se está produciendo y construyendo, pues la psicología al fijar las características de los futuros docentes determina como es el ser humano y como se deben aprender.

Otra limitación del discurso de diseño es la carencia de discusiones sobre las culturas. Desde esta mirada la cultura es aquello considerado como lo mejor en el mundo, lo más avanzado, la “alta cultura”, los grandes descubrimientos, las grandes civilizaciones, etcétera. Este enfoque ve a las culturas como algo neutro y objetivo, pues en el currículo, desde este punto de vista, están representados todos los grupos sociales y no una raza y un género que se ha erigido como el representante de todos.

Acentuar en lo genérico y armonizado del diseño curricular llevó a centrar la atención en el cómo del trabajo docente. Esta perspectiva que coloca como importante exclusivamente lo metodológico-didáctico es lo que permite asumir que es posible atender las diversidades de grupos, nacionalidades y pueblos mestizos, afros, indígenas, montubios del Ecuador mediante diversas estrategias metodológicas. La perspectiva de diseño centrado en el cómo de la tarea pedagógica, invisibiliza discusiones alrededor de las culturas, pues las ve como algo ingenuo, neutro y carente de significados, que no requiere ser discutido o cuestionado. Como consecuencia, 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 qué logros de aprendizaje debemos alcanzar, sino, por el contrario, preguntar y cuestionar por qué unos contenidos y no otros también están en ese currículo, qué grupos están siendo sistemáticamente silenciados, cómo se distribuirán determinados contenidos y saberes, qué significados y valores culturales se pretende construir, etcétera. Pues, al nominar un currículo de determinada forma también lo estamos produciendo y construyendo.

## 5. Educar para un mundo complejo

El segundo discurso que asumió el papel de verdad (Foucault, 1979) en los diferentes talleres de la construcción del currículo fue el de la complejidad sistémica y la pedagogía basada en la gestión. Esto permitió que algunos términos que hasta ese entonces no habían sido utilizados en la formación docente en el país entren en escena: gestión de los ambientes, convergencia de medios educativos, sistema armonizado, procesos sistémicos y articulados, campos de estudio. En los talleres y conferencias se afirmó que el currículo debía centrarse en el desarrollo del pensamiento complejo y sistémico, que era necesario disolver las barreras y fronteras disciplinares, que la innovación educativa y curricular permitiría pasar al modo de producción del conocimiento, virtualizar la sociedad, generar la conectividad de los aprendizajes y favorecer la gestión social del conocimiento (Larrea, 2014).

De acuerdo a la complejidad sistémica para que el/la futuro/a docente pueda alcanzar dichas finalidades, debe autorregularse por sí mismo; emprender para generar su propia subsistencia; aprender a vivir en un mundo complejo; vivir de forma armónica consigo mismo, con los otros y con la naturaleza; gestionar sus propios aprendizajes y el de sus estudiantes (Larrea, 2014). Igualmente, los contenidos seleccionados deben facilitar la armonización, el coproducir los conocimientos y saberes para cambiar la matriz cognitiva de las y los estudiantes. Voluntad de ser, voluntad para determinar cómo será el/la ecuatoriano/a docente, voluntad de crear, de contribuir con este proyecto político (*ibid.*). La complejidad sistémica parece tener todas las respuestas.

Con el discurso de la “pedagogía basada en la gestión” (Giroux, 1990) se reforzó la idea de que el trabajo docente únicamente consiste en gestionar los aprendizajes y la enseñanza (Larrea, *op. cit.*). Esta forma de comprender la formación profesional de los y las maestras arraiga los aspectos técnico-instrumentales de la labor docente, pues la perspectiva se centra en algo que debe ser aplicado y no en aquello que debe ser cuestionado o propuesto. Los y las docentes, y los y las futuros/as docentes no requieren pensar el currículo ya que está dado por los y las especialistas, prácticamente en todos sus aspectos: objetivos, campos de formación –Fundamentos Teóricos, Praxis Profesional, Epistemología y Metodología de la Investigación, Integración de Saberes, Contextos y Culturas, Comunicación y Lenguajes– (Consejo de Educación Superior, 2016), metodologías centradas en el aprender y logros de aprendizaje (Larrea, *op. cit.*).

La mayor limitación de esta visión centrada en la perspectiva tecnicista de la educación y del currículo es que confina a los y las maestros/as a ser receptores y desarrolladores de currículos. Desde esta perspectiva el currículo debe ser científico y para que esto suceda expertos/as especialistas deben elaborar el currículo y los profesores/as ejecutarlo. Dividir de esta forma el trabajo docente permite...

atender las necesidades institucionales del sistema educativo [...] [y] ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico. (Díaz Barriga, 2003: 7)

Discusiones sobre currículo alrededor de la idea de organización y desarrollo defienden la necesidad de que la planificación curricular, didáctica y la práctica docente tienen que ser eficientes y eficaces para conseguir los fines que la sociedad en su conjunto pretende conseguir.

Este discurso por muchos años se ha mostrado hegemónico en la formación y el trabajo docente, y en el caso ecuatoriano prácticamente no se ha modificado. Lo que se ha hecho es introducir discusiones basadas en la interculturalidad y el Buen Vivir como espacios para cuestionar la realidad y hacerla más inclusiva e incluyente.

## 6. Ciudadanía y Buen Vivir

Con respecto al discurso del *Buen Vivir* en su papel de práctica discursiva permitió aglutinar elementos hegemónicos y crear las condiciones de posibilidad para relacionar la ciudadanía con el Buen Vivir en el currículo genérico. Ahora ¿cómo es que esta noción puede articular en nuestro país algunos elementos del socialismo y del comunismo que quedaron sin piso luego de la caída del muro de Berlín y desechar en cierta medida la idea imperante de que el mercado es el único camino para llegar a construir un mundo mejor? Algunos discursos ligados al Buen Vivir permiten responder dicha pregunta:

16. En sociedades como las nuestras, donde el derecho a la educación aún no se ha universalizado y la calidad sigue siendo muy diferente según la clase económica, el género o la raza, un discurso como el del Buen Vivir y educación permite concentrar a todos los grupos y movimientos sociales, pues ¿quién no quiere educación para sus hijos, de buena calidad y que permita movilidad social? La respuesta es obvia, todos y todas.

a) El Buen Vivir<sup>16</sup> y la educación según el Ministerio de Educación se articulan de dos formas: que el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir y que el proceso educativo debe preparar a los futuros/as ciudadanos para una sociedad “democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2013).

Este principio es el que ha permitido actualizar la necesidad de un estado fuerte, centralizador, laico, democrático, que garantice la equidad, el progreso. La educación desde esta perspectiva es la que permitirá el progreso, “iluminará” las mentes de los ciudadanos y los convencerá de que el único camino para alcanzar la ciudadanía plena es la participación de todos/as de forma democrática.

b) El Buen Vivir procura la satisfacción plena de las necesidades básicas de toda la población, es decir dotarle de todo aquello que fue negado en gobiernos excluyentes y neoliberales.<sup>17</sup> “El Buen Vivir requiere que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades y de la convivencia armónica con la naturaleza” (Espinoza Diaz, 2008). Dicha noción lleva implícita la “idea la liberación y superación de las condiciones de necesidad y escasez” (Dávalos, 2008). En esta perspectiva, discursos de progreso y escasos calzan perfectamente con el Buen Vivir y permiten fundamentar el Socialismo del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

17. De ahí se entiende que el gobierno en los últimos años ha procurado dotar de aquellas cosas que gran parte de la población, o no las tenía o si las tenía era de forma escasa y de pésima calidad, por ejemplo, viviendas a poblaciones de la Amazonía con todos los servicios de la modernidad (Agencia pública de noticias del Ecuador y Suramérica, 2014). Escuelas con muy buena infraestructura en comunidades que nunca antes las tuvieron (Agencia pública de noticias del Ecuador y Suramérica, 2016), hospitales localizados en barrios que nunca hubiesen tenido un hospital con dicha infra estructura (Agencia pública de noticias del Ecuador y Suramérica, 2015), también se puede enumerar carreteras, obras de riego, hidroeléctricas, refinería, flota petrolera, etcétera. Estas obras son las que la población reconoce como positivas y han contribuido para que el país cambie en muchos sentidos.

El discurso del Buen Vivir presente en el currículo genérico es lo que posibilita, por un lado, abrigar esperanzas de una formación diferente para las nuevas generaciones, por otro, que es posible cambiar la realidad y que la educación es el camino para transformar la matriz productiva y cognitiva. Es interesante notar que en el currículo “genérico” para la formación inicial de las carreras de ciencias de la educación no existe a nivel discursivo, el tema de crisis del sistema educativo, o crisis de la sociedad como un todo. Por el contrario de lo que se habla es de cambio de la matriz productiva y cognitiva, esto es pasar de ser una sociedad que exporta materia prima a una sociedad que produce conocimiento.

## A manera de cierre

A lo largo del artículo se intentó tejer con otros hilos conceptuales el tema de la participación en la construcción del currículo genérico. Como práctica discursiva la participación permitió establecer en la propuesta curricular una relación entre varios elementos que hasta ese momento no estaban articulados: a. prácticas que convocaron varias veces a académicas/os de las universidades para la “construcción conjunta” por medio de talleres; b. prácticas discursivas donde ciertas ciencias dominaban el escenario como explicación de cómo aprende el ser humano (complejidad, gestión de aprendizajes) y cómo deben ser algunos sentidos sobre el aprendizaje y la formación docente; c. el apareamiento de la gestión del aprendizaje como centro del trabajo docente, la escuela, los aprendizajes, el conocimiento y la misma práctica educativa.

En este juego de saber-poder los sentidos se fueron fijando tanto desde funcionarios/as del Consejo de Educación Superior y asesores/as, como por académicos/as de las distintas universidades de las carreras de ciencias de la Educación. Si bien cada uno ocupó una determinada posición de sujetos, los sentidos y los significados sobre qué es educación y formación docente se fueron fijando, desplazando e ingresando en el currículo genérico.

Al 2016 las carreras de ciencias de la educación comienzan una nueva etapa, teniendo como base el currículo genérico aprobado desde el Consejo de Educación Superior. Resta preguntar qué harán las universidades con este currículo y cómo otras prácticas discursivas contornearán los currículos de cada universidad.

## Referencias bibliográficas

- » Agencia pública de noticias del Ecuador y Suramérica. (2014). Comunidades del milenio en Ecuador, un espacio donde los pobres ejercen su derecho a vivir dignamente. En línea: <<https://www.andes.info.ec/es/noticias/reportajes/1/comunidades-milenio-ecuador-espacio-donde-pobres-ejercen-derecho-vivir-dignamente>> (consulta: 15-01-2016).
- » \_\_\_\_\_. (2015). Ecuador suma 26 hospitales con certificación internacional de salud. En línea: <<https://www.andes.info.ec/es/noticias/actualidad/1/ecuador-suma-26-hospitales-certificacion-internacional-salud>> (consulta: 15-01-2016).
- » \_\_\_\_\_. (2016). La educación en Ecuador cambió con las Unidades Educativas del Milenio. En línea: <<https://www.andes.info.ec/es/noticias/reportajes/1/49853/educacion-ecuador-cambio-unidades-educativas-milenio>> (consulta: 15-01-2016).
- » Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en la educación. En Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*, pp. 1-61. Madrid, Granica.
- » Asamblea Constituyente. (2009). *Mandato Constituyente n.º 14*. En línea: <[http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/10882.Mandato\\_Constituyente\\_14\\_Reformatorio\\_de\\_Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_y\\_derrogatorio\\_UCCE.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/10882.Mandato_Constituyente_14_Reformatorio_de_Ley_Organica_de_Educacion_Superior_y_derrogatorio_UCCE.pdf)> (consulta: 04-07-2015).
- » Asamblea Nacional del Ecuador. (12 de octubre de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. DO: Registro Oficial. Quito.
- » Baquero, V. (2004). *Sistema de Educación del Ecuador*. En línea: <[http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador\\_doc.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador_doc.pdf)> (consulta: 30-11-2016).
- » Caruso, M., y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires, Kapeluz.
- » Castro, E. (2009). Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autore. Belo Horizonte: Autentica Editor.
- » Consejo de Educación Superior. (2015). *Propuesta curricular genérica de las carreras de Educación*. Quito.
- » \_\_\_\_\_. (2016). *Reglamento de Regimen Académico Codificado*. En línea: <<http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos>> (consulta: 22-10-2016).
- » Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. En línea: <[http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME\\_FINAL\\_UNIVERSIDADES\\_M14](http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14)> (consulta: 22-10-2015).
- » Corazza, S. (2001). *Que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, Vozes.
- » Dale, R. (2016). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X., Tarabini, A. y Verger, A., *Globalización y Educación. Textos fundamentales*, pp. 71-97. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- » Da Silva, T. T. (2003). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autentica.
- » Da Silva, T. T. (2004). *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- » Dávalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el sumak kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo*. En línea: <[www.alainet.org/es/active/25617#sthash.1aPQZQuz.dpuf](http://www.alainet.org/es/active/25617#sthash.1aPQZQuz.dpuf)> (consulta: 20-03-2016).
- » Díaz Barriga, Á. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-13.
- » Espinoza Díaz, R. D. (dir.). (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, En Tribunal Constitucional de la República del Ecuador. Registro Oficial, año II, núm. 449.
- » Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Introducción. En M. Feldfeber, y N. Gluz, *Las políticas educativas después de los '90*, pp. 9-16. Buenos Aires, CLACSO.
- » Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Medicas.
- » Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Bogotá, Siglo Veintiuno.
- » \_\_\_\_\_. (1991). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.
- » Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Piados.
- » Larrea, E. (2014). *El currículo de la educación superior desde la complejidad*. En línea: <[www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de.../taller-dia-01](http://www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de.../taller-dia-01)> (consulta: 07-07-2014).
- » Ministerio de Educación. (2013). *Educación para la democracia y el Buen Vivir*. En línea: <[www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/](http://www.conocimiento.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/)> (consulta: 07-03-2014).
- » Narodowski, M., Ospina, H., y Martínez, A. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- » Orozco, B. (2016). Currículum y procesos de cambio desde una perspectiva latinoamericana. En *(Con)textos*, vol. 20, núm. 5, pp. 11-22.
- » Ortiz, M. E. (2014). *Currículo por competencias en la educación infantil: ¿otras estrategias de gobierno de los infantes? (Tesis doctoral)*. Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- » Paraíso, M. (2005). Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. En *Educação & Realidade*, vol. 30, núm. 1, pp. 67-82.
- » Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.
- » Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. En línea: <<http://www.buenvivir.gob.ec/>> (Consulta: 19-10-2015).
- » Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. En *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 112-135.
- » Terigi, F. (1996). Notas para una genealogía do curriculum escolar. En *Educação & Realidade*, vol. 12, núm. 1, pp. 159-186.

## **María Elena Ortiz Espinoza**

Doctora en Educación, Universidad Federal de Minas Gerais; magister en Educación, Universidad Federal de Rio Grande del Sur; Diploma Superior en Evaluación de la Educación Superior, Universidad Politécnica Salesiana; licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Central del Ecuador; licenciada en Educación Básica, Universidad Técnica Particular de Loja; docente-investigadora carrera de Educación y coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). Correo electrónico: [mortize@ups.edu.ec](mailto:mortize@ups.edu.ec).