

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
ÁREA DE EDUCACIÓN**

**ANÁLISIS DE LA PROPUESTA
DEL NUEVO BACHILLERATO**

Presentada por el Ministerio de Educación

www.uasb.edu.ec

Enero 2011

NOTA EDITORIAL

Este es un documento de trabajo destinado a la discusión. No es una propuesta de reforma académica. Se edita bajo la responsabilidad del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Puede ser citado mencionando estas características.

CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO	5
PRESENTACIÓN	9
1. PROBLEMÁTICA GENERAL	10
1.1. La propuesta de Nuevo Bachillerato Ecuatoriano	10
1.2. El nuevo bachillerato y las reformas curriculares de las últimas décadas	12
1.3. Elementos generales de la propuesta	14
1.4. Una propuesta desnacionalizada	17
2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y SOCIOLÓGICOS	18
2.1. La cuestión	18
2.2. Los supuestos de la propuesta	18
2.3. Justificación, principios y finalidades del “nuevo bachillerato”	19
2.4. Las funciones de la educación en la propuesta	21
3. CONCRECIONES E “INCONCRECIONES” CURRICULARES	23
3.1. Precisiones previas al análisis	23
3.2. Análisis de la concreción curricular	24
4. PROBLEMAS DE APLICACIÓN	28
4.1. Confusiones en la naturaleza del bachillerato	29
4.2. Problemas con la carga horaria y la infraestructura	29
4.3. Dificultades con el personal y los costos	30
4.4. Impactos en el funcionamiento por quimestres	30
5. CONCLUSIONES	30
OBSERVACIONES A LA PROGRAMACIÓN	33
Comentarios a la propuesta de Educación Ciudadana	33
Comentarios a la propuesta de Ciencias Sociales	37
Comentarios a la propuesta de Desarrollo del Pensamiento Filosófico	41
Comentarios a la propuesta de Lengua y Literatura	43

ANEXO:	
LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO (ME-UASB)	
BREVE PERFIL	46
1. Antecedentes	46
2. Las principales objeciones al Bachillerato tradicional	47
3. Alternativas propuestas ante la situación	47
4. La Reforma Curricular del Bachillerato (PRCB)	48
5. El Bachillerato en Ciencias UASB-Colegios de la Red	51

RESUMEN EJECUTIVO

PRESENTACIÓN

El futuro del bachillerato es importante. Por ello, en 1996, la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, aceptó el encargo del Ministerio de Educación para preparar y aplicar un Programa de Reforma Curricular del Bachillerato. Luego de todos estos años de trabajo, la Universidad, presenta sus observaciones sobre el documento: "EL NUEVO BACHILLERATO ECUATORIANO", que ha publicado el Ministerio.

La Universidad no participó en la propuesta del Ministerio. A continuación presenta este documento de trabajo y debate, que contiene observaciones y advertencias. El nuevo bachillerato del Ecuador debe recoger las experiencias pasadas y ser resultado de un genuino y amplio diálogo nacional.

1. PROBLEMÁTICA GENERAL

1.1. La propuesta de Nuevo Bachillerato Ecuatoriano

El Ministerio de Educación ha trazado las líneas del Bachillerato General Unificado. Este "nuevo" ciclo educativo, además de suprimir las especialidades del antiguo "ciclo diversificado", conjuga la formación técnica y la humanística en un currículo común orientado a preparar simultáneamente a los estudiantes tanto en el campo científico como tecnológico. A través de un tronco unificado de asignaturas y de un paquete de materias optativas que en teoría deben encauzar conocimientos adaptados a realidades locales y regionales.

La propuesta atiende una necesidad nacional y tiene varios aspectos positivos, que recogen experiencias ya realizadas. Pero tiene graves limitaciones en sus planteamientos y su concreción curricular. El diseño del contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto, alejado de una educación democrática, nacionalista y progresista.

1.2. El nuevo bachillerato y las reformas curriculares de las últimas décadas

En el Ecuador y en América Latina se han dado importantes experiencias en la reforma de la secundaria o el bachillerato. Algunas de ellas oficialmente auspiciadas por el propio Ministerio de Educación, como la que lleva adelante la Universidad Andina con una red de colegios de todo el país. Pero el documento del "Nuevo Bachillerato Ecuatoriano", si bien repite algunos diagnósticos y principios básicos, no recoge en forma expresa las experiencias y aportes de las innovaciones anteriores. Cuando excepcionalmente lo hace, las deforma o desvirtúa-

1.3. Elementos generales de la propuesta

Tal como está presentada, la propuesta conduce a un *empobrecimiento del fundamento curricular*. Carece de bases psicopedagógicas sólidas y las reemplaza por un limitado intento de desarrollar "destrezas". Da un *extraño lugar de la ciencia en el currículo*, vierte en los programas conocimientos no procesados pedagógicamente que aparecen articulados más bien por una lógica no disciplinar y por las relaciones internas que con bastante arbitrariedad se vislumbran entre esos campos. Adicionalmente, *la propuesta de currículo no resuelve la inequidad* y propone un futuro "estandarizado" para los jóvenes ecuatoriano, además de no considerar seriamente los principios de inclusión social y enfoque de género.

1.4. Una propuesta desnacionalizada

Resulta extraño que el Ministerio de Educación de un gobierno que se propone rescatar la idea de Patria, revalorizar lo nacional, defender la ecuatorianidad, promover la integración; haya formulado su documento de propuesta de bachillerato desde una perspectiva abiertamente desnacionalizada. El documento no incluye ni una sola vez la palabra "patria", ni al patriotismo. Ni se refiere a los valores nacionales, la Nación

Ecuatoriana, los elementos del Proyecto Nacional, la unidad del país, la ecuatorianidad, sus símbolos y expresiones. En el documento hay varias divagaciones sobre Educación para la ciudadanía, pero deforma groseramente la Cívica y suprime la Realidad Ecuatoriana y la Educación Ambiental como asignaturas.

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y SOCIOLÓGICOS

2.1. La cuestión

Una reforma educativa, al ser un acontecimiento político, se relaciona con las instancias económica e ideológica. La propuesta pretende ser “técnica”. Pero no plasma las propuestas de desarrollo formuladas como prioridad nacional. Menciona los principios de la “Revolución Ciudadana”. Sin embargo, se pueden detectar graves inconsistencias en el marco de los supuestos con los que se construye la propuesta.

2.2. Los supuestos de la propuesta

La concepción de la educación tiene en el documento un marcado sesgo instrumental. *La concepción de ser humano* no considera su carácter social e histórico. Está centrada en el individuo. Hay un excesivo peso en las capacidades individuales. *La concepción de la sociedad* está subordinada a la de la naturaleza. Esta concepción, que a pretexto de la “complejidad”, asimila la sociedad a la naturaleza, es positivista y francamente conservadora. *La concepción del conocimiento* es instrumental. El predominio de una racionalidad instrumental impide concebir al conocimiento como una producción social y colectiva.

2.3. Justificación, principios y finalidades del “Nuevo Bachillerato”

Justificación y propuesta educativa.- El documento parte de que “la educación responde a los intereses y necesidades de la sociedad ecuatoriana.” Pero el discurso del “interés nacional” oculta los intereses específicos de clases, grupos, empresas. Cabe preguntarse ¿Cuáles son los intereses sociales? ¿Cómo se determinan las necesidades del país? ¿Quién determina lo que se necesita? La educación, desde una perspectiva liberadora, debe partir de la realidad para reflexionar acerca de ella y transformarla. Con la propuesta no es posible conocer esa realidad, peor aún transformarla. El “Buen Vivir” es un eje transversal de la propuesta. Pero, pese a las divagaciones, no se refiere a una sociedad con contradicciones y conflictos de intereses.

Las finalidades del bachillerato se plantean en medio de varias inconsistencias. *Los objetivos* se plantean dentro de cuatro dominios de aprendizaje. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. *El ámbito del “conocer”* está reducido al campo de algunas ciencias. El “diálogo de saberes” se deja de lado. *En el hacer* no se plantea la “acción” como medio de transformar la realidad sino la “aplicación”, casi mecánica, de los conocimientos. *El aprender a vivir juntos* reduce la cultura y la identidad cultural al arte. Las diferencias sociales se confunden con la diversidad de la sociedad. *El aprender a ser* no se establece como un factor de la formación de todas las personas, solo de líderes y emprendedores. Eso fortalece el elitismo. El *ser* se vuelve un atributo esencial, no se considera la condición o la situación de los sujetos.

No es posible desarrollar un currículum a partir de una clasificación de los contenidos científicos y las asignaturas en función de cada uno de los dominios señalados. Cualquier persona que hubiera consultado la literatura pedagógica más reciente sabría que en una misma ciencia están implicados todos los dominios. (Conceptual, procedimental y actitudinal)

2.4. Los funciones de la educación en la propuesta

Un enfoque “desde arriba”.- La función social de la educación sigue siendo, en esta propuesta, la reproducción de las condiciones sociales actuales. No su crítica, peor aún la transformación social. La función de la educación está centrada en el individuo, en su “inteligencia personal”, sin desarrollar su dimensión colectiva.

Función, importancia y utilidad de los aprendizajes.- Se propone que cada asignatura formule las modalidades de aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida de los estudiantes. Pero los contenidos teóricos, conceptuales, por su marcado carácter abstracto, no tienen relación con la vivencia concreta.

Supeditación de los aprendizajes a las "demandas" del mundo contemporáneo.-Las "demandas sociales" que se privilegian son las de las nuevas formas de organización del proceso productivo que garantizan la acumulación de capital.

¿Integralidad de los aprendizajes?- Los criterios de inter y multiculturalidad y sus distintas formas de conocimiento quedan fuera de la "integralidad" del saber.

3. CONCRECIONES E "INCONCRECIONES" CURRICULARES

3.1. Precisiones previas al análisis

- El enfoque educativo vigente minimiza las potencialidades de los ecuatorianos y persigue su formación principalmente como fuerza de trabajo
- La propuesta no satisface las expectativas de cambio del paradigma educativo

3.2. Análisis de la concreción curricular

- Las ideas rectoras de la concreción no logran definir el nivel educativo y pretenden constituirse en marco teórico de la propuesta curricular.
- Los objetivos curriculares y perfil del graduado se presentan como partes explicativas generales del *para qué* de la propuesta y no como componentes de un sistema curricular
- La Red Curricular, nueva denominación de la malla curricular, carece de un proceso de diseño progresivo y utiliza referentes arbitrarios para su organización.
- La propuesta de "bachillerato unificado", en realidad mantiene la división previa entre el "bachillerato en ciencias" y el "bachillerato técnico".
- Más que un bachillerato unificado, la reforma curricular es el diseño de un "tronco común" sobredimensionado.
- El diseño curricular basado en "destrezas" convierte a la reforma curricular en un recurso instrumental y "didactista" despojado de criterios pedagógicos, y dificulta el desarrollo de las prácticas de planificación y de aula.
- El documento no recoge las experiencias del "enfoque de educación por competencias" y confunde varios niveles.
- La propuesta tiene una idea confusa y poco apropiada sobre la "investigación" y sus implicaciones educativas.
- La propuesta carece de un mecanismo de administración de su aplicación en los establecimientos educativos.

4. PROBLEMAS DE APLICACIÓN

4.1. Confusiones en la naturaleza del bachillerato

No está claro el "bachillerato único". Se habla de una titulación única, pero también del "bachillerato en ciencias" y el "bachillerato técnico" con distintas características y cargas horarias. Todo ello no supera sino que mantiene el "escoger profesión" a los catorce años. Esto confundirá a los padres de familia, a los alumnos e inclusive a los propios profesores.

4.2. Problemas con la carga horaria y la infraestructura

Si se aplicara sin más la propuesta de reforma surgirá un problema con la organización de las cargas horarias. Los colegios que van a mantener el "bachillerato en ciencias" y también el "técnico", deberán organizar jornadas de 40 horas y 50 horas semanales. Eso no es posible en el mismo establecimiento. En la actualidad, aún establecimientos de gran prestigio, o tienen doble jornada, o ceden sus locales a otros establecimientos por la tarde. Si se suben dos horas diarias a su utilización, la posibilidad de doble jornada desaparece.

4.3. Dificultades con el personal y los costos

El incremento de horas-clase tiene costos que tendrá que asumir el Estado en el caso de la Educación Pública, y los propios establecimientos en el caso de la Educación Particular. Habrá una notoria subida de presupuestos y de pensiones.

4.4. Problemas de funcionar por quimestres

La propuesta de nuevo bachillerato no se ha diseñado con la posibilidad de que el plan de estudios pueda ser concretado en quimestres. No es cuestión de dividir el contenido anual en dos, porque con ello no se ganaría nada.

5. CONCLUSIONES

- La propuesta presentada no es conveniente para el país. Son evidentes la inconsistencia, improvisación, arbitrariedad, incoherencia de la propuesta que se ha presentado para establecer un nuevo bachillerato en el Ecuador. El nuevo bachillerato es necesario, sin duda, pero no con las características que el documento que hemos analizado establece.
- Los responsables del documento presentado por el Ministerio de Educación incurrieron en una irresponsabilidad, además de en un error técnico, al hacer pasar como currículo nacional, una serie de divagaciones sin sustento científico, una distribución horaria semanal de aplicación obligatoria y unos listados de contenidos de asignaturas.
- La propuesta de nuevo bachillerato se ha hecho sin apropiada consulta a quienes han trabajado en la reforma del bachillerato. No se integró en su diseño a los colegios que tienen experiencia de haber aplicado iniciativas en curso. Los responsables del currículum entregaron el desarrollo de los contenidos a personas carentes de experiencia y conocimiento educativo. ¿Se dispuso de fondos públicos para ello? Si eso sucedió, eso equivale a pagar con recursos del Estado trabajos que ya estaban hechos y debidamente validados.
- Una reforma educativa es para el país. Por ello debe expresar los elementos del proyecto nacional. El documento de propuesta del nuevo bachillerato no lo hace. Debe ser objeto de sustancial reajuste, sobre todo en los contenidos curriculares, que no responden a la realidad nacional que vive una era de cambio.
- La propuesta de nuevo bachillerato debe ser sometida a una discusión amplia con quienes han aportado a su reforma, con todo el sistema educativo y la sociedad ecuatoriana.
- El Ministerio debería realizar un proceso de experimentación del modelo, antes de aplicarlo nacionalmente, partiendo de la capacitación de quienes inician la experimentación.

OBSERVACIONES A LA PROGRAMACIÓN

Se presentan ejemplos de cómo el desarrollo curricular, es decir el contenido de las asignaturas ni corresponde a la realidad nacional, ni tiene sustento científico.

La propuesta desbarata la "Educación para la Democracia", deforma la enseñanza de Cívica y suprime la Educación Ambiental y la Realidad Nacional. Ni menciona la Patria, ni los valores de la ecuatorianidad, ni la integración andina y sudamericana.

Se suprimen Geografía y la Historia del Ecuador, sustituyéndolas con una amalgama informe de contenidos supremamente desinformada de los campos disciplinarios a los que alude, sino del debate académico local e internacional sobre la enseñanza de ciencias sociales.

Las áreas de Desarrollo del Pensamiento Filosófico y Lengua y Literatura ni consideran el pensamiento y la producción del país, ni son convenientes para nuestros sistema educativo.

PRESENTACIÓN

La Educación Nacional debe ser objeto de especial preocupación para todos los sectores del país. De ella depende en gran manera, y en muchos sentidos, nuestro futuro. Por eso, la organización y contenido del bachillerato, es decir del segundo nivel de nuestro sistema educativo, debe concentrar nuestra especial atención.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador recibió del Gobierno de Ecuador a través del Ministerio de Educación, hace dieciséis años, el encargo de preparar un Programa de Reforma Curricular del Bachillerato, que debía realizar: a) Propuesta piloto de formulación de un nuevo currículo y de los programas correspondientes; b) Un plan nacional de capacitación y actualización de docentes; c) Un conjunto de manuales o textos de enseñanza.

La Universidad, desde 1996, llevó adelante el programa con la participación de una red a la que se incorporaron voluntariamente 206 instituciones educativas públicas y particulares. Se formuló un currículo y los programas para todas las asignaturas, una propuesta de administración curricular para los establecimientos, se desarrolló un programa de capacitación para 10.000 docentes, y se editaron los manuales y textos necesarios para la aplicación de la reforma, que está actualmente en plena marcha.

Ahora que el Ministerio de Educación ha formulado el documento: "EL NUEVO BACHILLERATO ECUATORIANO", sujeto a "validación técnica", el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, asentada en su experiencia y en la responsabilidad de contribuir al mejoramiento de la Educación, ha resuelto presentar al país y al Ministerio este documento que contiene sus puntos de vista y aportes sobre el nuevo bachillerato del Ecuador.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador y su Área de Educación no participaron en la formulación del documento del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, que es responsabilidad del personal del Ministerio. No ha tenido participación alguna en la "validación" con 14 universidades, que el documento ministerial dice haber realizado. Tampoco la red nacional de colegios que coordina nuestra institución fue invitada a discutir la formulación del documento o a validarlo.

Al pronunciarse sobre el documento para el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, la universidad tiene la intención de avanzar en la discusión, advertir al país de una serie de desviaciones e inconsecuencias que contiene la propuesta ministerial, hacer notar las experiencias positivas que se pretenden dejar de lado, y de esta manera buscar el mejor bachillerato para el Ecuador del futuro.

Por su intención y naturaleza este es un documento de trabajo y debate. Será presentado al Ministerio de Educación, a la Red de Colegios para la Reforma del Bachillerato, a los actores del sistema educativo y a la ciudadanía en general. Contiene observaciones y advertencias. No es, ni puede ser, una propuesta alternativa al documento ministerial. Debe quedar también en claro, que la universidad no pretende que se imponga su propuesta de reforma del bachillerato. Está plenamente consciente de que el nuevo bachillerato del Ecuador debe ser un producto nuevo, que recoja las experiencias pasadas, pero resultado de un genuino y amplio diálogo nacional, que debe realizarse en los futuros meses.

Quito, enero de 2011

Área de Educación
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

1. PROBLEMÁTICA GENERAL

1.1. La propuesta de Nuevo Bachillerato Ecuatoriano

Su contenido

Con el objetivo central de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a los jóvenes de nuestro país, el Ministerio de Educación (ME) ha trazado las líneas del Bachillerato General Unificado (BGU).¹ Este “nuevo” ciclo educativo, además de suprimir las especialidades del antiguo “ciclo diversificado”, conjuga la formación técnica y la humanística en un currículo común orientado a preparar simultáneamente a los estudiantes tanto en el campo científico como tecnológico. A través de un tronco unificado de asignaturas y de un paquete de materias optativas que en teoría deben encauzar conocimientos adaptados a realidades locales y regionales, la propuesta se presenta como el camino para habilitar a los jóvenes a “continuar sus estudios superiores y/o insertarse en el sistema laboral del país”, preparándose a la vez “para la vida adulta y la ciudadanía democráticas”.

Los argumentos que esgrimen sus autores para propugnar la innovación y unificación del ciclo aluden al hecho de que la actual estructura del bachillerato refleja, en su opinión, “una extrema dispersión del sistema” y “hace más difícil garantizar la existencia de aprendizajes básicos comunes”. Se plantea como camino de solución responder a la diversidad de la demanda social del bachillerato “por la vía de la flexibilización de partes del currículo que permita sus adaptaciones a las necesidades regionales, culturales, productivas, etc.”

Toda propuesta de innovación educativa está abocada en la actualidad a encontrar su razón de ser en la posibilidad de enfrentar con éxito, y de manera simultánea, la consecución de la “calidad” y la “equidad” educativas, desafío que se ha convertido en la mayor aspiración de las transformaciones que en este campo se proponen a nivel internacional.² Nos interesa, entonces, además de examinar el grado de coherencia y pertinencia curricular que presenta la propuesta del BGU, establecer si logra crear las condiciones para alcanzar esa compleja simbiosis, sin la cual no tiene sentido ni sustancia el esfuerzo de promover una “revolución educativa”.

Balance inicial

Un nuevo bachillerato es una necesidad nacional. Por ello, desde hace un buen tiempo, en el sistema educativo creció la demanda de reformulación de ese nivel. El Ministerio, aunque con varios años de retraso, ha divulgado su propuesta. La iniciativa debe ser vista como un elemento positivo. Era necesario complementar el ya realizado reajuste del currículo de la Educación Básica y, sobre todo, superar la indefinición y anarquía de las últimas décadas, en que se han mantenido varias formas de

1. Ministerio de Educación, “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano”, octubre 2010, Ecuador (versión preliminar para validación técnica).
2. Esta expectativa aparece de manera reiterada en los informes de los expertos que han evaluado los escasos impactos sociales de las reformas de la década de 1990. Ver Juan Carlos Tedesco y Néstor López, “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la Cepal*, No. 76, abril 2002; y Marcela Gajardo, “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, *Revista del PREAL*, No. 15, septiembre 1999. Sobre los desafíos de calidad y equidad educativas en Europa, ver Françoise Caillods, “Las reformas de la educación secundaria en países de Europa”, Seminario “Alternativas de reforma de la educación secundaria”, 17 de marzo de 2001, Santiago, Chile (versión digital).

organización y titulación, a veces del todo contradictorias. Debe ser también visto como positivo el que en los próximos meses se adopte una organización única del bachillerato en todo el país.

Con la propuesta del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano se busca eliminar el antiguo bachillerato en Ciencias con “especializaciones”. Esta modalidad obligaba que todos los estudiantes del país hicieran una prematura opción profesional al pasar a cuarto curso, o primero de bachillerato. Con el “bachillerato único” se da un paso adelante. La propuesta prevé un “tronco común” de asignaturas que se tomarán sobre todo en primero y segundo año, en tanto que en el tercero los alumnos tendrán la posibilidad de elegir materias optativas según sus necesidades e intereses, que les permitirán prepararse mejor para la Educación Superior o la vida laboral.

Para fundamentar la propuesta, el documento del ME hace un balance de las modalidades del bachillerato vigentes, que en muchos aspectos es acertado y ofrece observaciones pertinentes. Seguidamente, el documento presenta la propuesta general del bachillerato que, en varios aspectos de fondo, es muy oportuno. Sus ejes centrales recogen, sin mencionarlas, propuestas piloto anteriores y consensos a los que se había ya llegado en los medios educativos nacionales.

Otros de los planteamientos generales del documento del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano son muy debatibles, por decir lo menos. Pero su limitación mayor es que, aunque los planteamientos básicos del nuevo bachillerato fueran todos acertados, su concreción curricular, el diseño del contenido de las asignaturas es extremadamente deficiente y, en algunos casos, incorrecto y alejado de lo que una política educativa democrática, nacionalista y progresista podría plantear.

En las páginas siguientes se formularán algunas perspectivas de evaluación del documento del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano. Se observan sus limitaciones y las posibles consecuencias de su aplicación. En los acápites que vienen a continuación se analizan con mayor profundidad algunos de sus aspectos claves, como son los fundamentos y contenidos generales, y la propuesta de concreción curricular. Luego se incluyen comentarios críticos acerca de las programaciones por área o asignatura, tomando casos concretos.

Es importante dejar en claro un tema de fondo. La Universidad Andina Simón Bolívar planteó y llevó adelante un “bachillerato general único” como alternativa al antiguo “Bachillerato en Ciencias” que tenía “especializaciones”. La propuesta del documento recientemente publicitado por el Ministerio de Educación va más allá. Propone un bachillerato único como alternativa a todas las modalidades, aunque luego se enreda al sustentar un “Bachillerato en Ciencias” y un “Bachillerato Técnico”. La universidad no suscribe esa propuesta, por las razones que este documento recoge. Pero está abierta a discutir una genuina forma de bachillerato único, que no tenga los graves problemas que presenta la propuesta del Ministerio.³

Varios temas son tratados ampliamente, aunque sin que puedan agotarse. En otros casos, apenas se mencionan pistas para un futuro debate. Se reitera, como ya se lo hizo en la presentación, que este documento es un conjunto de observaciones sobre el documento del Ministerio. No constituye una propuesta alternativa de bachillerato, que solo podrá ser formulada luego de una auténtica discusión participativa con todos los actores de la educación.

3. Esta observación es muy importante. Complementariamente pueden consultarse los documentos de la Reforma Curricular del Bachillerato.

1.2. El nuevo bachillerato y las reformas curriculares de las últimas décadas

En las últimas décadas del siglo XX, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial impulsaron en América Latina varias iniciativas de reforma educativa, que se realizaron con la tutela y los créditos de esos organismos.⁴ Los expertos que orientaron esas reformas sostenían que la posibilidad de hacer cambios educativos importantes descansaba simplemente en la formulación de reformas curriculares “eficientes”. En el marco de graves procesos de endeudamiento, y a cambio de su incondicional adhesión al proyecto, los países se empeñaron en asumir esta consigna, que en el caso del Ecuador generó una profunda desnacionalización de las políticas educativas y despojó a los maestros de la posibilidad de actuar como actores de los procesos de cambio.⁵ A quince años de aplicación de la reforma consensuada de la Educación Básica, que emergió en ese marco transnacional de producción de políticas educativas, la educación básica pública experimenta una visible crisis, no solo en términos de la calidad sino a causa de los pocos resultados obtenidos en el plano de la equidad pese a la ampliación de la cobertura escolar.

Sin haber hecho una evaluación de esta realidad, en la actualidad el ME pretende reproducir la misma fórmula empleada en los 90 del siglo anterior, para emprender con un nuevo Bachillerato. Se apuesta de nuevo a la reforma curricular como mecanismo único de innovación, sin considerar que toda reforma educativa debe enfrentar realidades multidimensionales, y garantizar que la retórica curricular se concrete en estrategias de gestión que aseguren cambios en las “cajas negras” del sistema educativo: las instituciones educativas y el aula, espacios de interacción social cuya dimensión humana es dejada de lado por el tecnicismo de los instrumentos curriculares. Además, el proceso de producción del nuevo bachillerato refleja el retorno a lógicas de privatización de las decisiones en materia de política educativa y curricular, en tanto los actores fundamentales del proceso terminan siendo empresas editoriales que, a través del mercado de textos escolares, son los que más efectivamente inciden en las tareas de concreción curricular y en las dinámicas de aula, al extender su influencia no solo sobre los planteles privados, sino sobre la educación pública.⁶

Otro de los problemas de la propuesta del nuevo bachillerato es su desconexión con la experiencia nacional en materia de procesos de innovación educativa, circunstancia que la convierte en una iniciativa deshistorizada, y por consiguiente, vacía del acumulado científico y crítico previo. En este sentido, cabe recordar que la década de 1990, y de manera paralela a las reformas “transnacionales” ya mencionadas, se desarrolló el Programa de Reforma del Bachillerato (PRCB) en el marco de un convenio entre la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y el Ministerio de Educación

4. Demás está recordar que los créditos, que se sumaron a nuestras abultadas deudas externas, sirvieron en buena parte para pagar enormes honorarios a los propios funcionarios de esos bancos, o se usaron para contratar nacionales al margen de los presupuestos de los ministerios de educación.
5. Inés Dussel plantea que tres grandes tendencias marcaron el curso de las reformas latinoamericanas en los 90: “el predominio de una formación general centrada en competencias y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad (nuevos conceptos estelares de las reformas educativas), la extensión de la formación básica común y la postergación de la diversificación educativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria”. En relación a los nuevos currículos que se formularon afirma que las matrices y marcos curriculares diseñados no fueron instrumentos prácticos a la hora de la aplicación de la propuesta en el aula, “Las políticas curriculares de las últimas décadas en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas”, Buenos Aires, Flacso, 2002.
6. Este fenómeno es poco visibilizado en los balances sobre las reformas educativas de la región. Al parecer otros países sí lograron consolidar la gestión estatal en materia educativa, ver Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse, “Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones”, *Revista del PREAL*, No. 5, Buenos Aires, julio 1996.

(ME). Este programa de corte “nacional” incluyó una propuesta macrocurricular de base psicopedagógica con los correspondientes programas por asignaturas, una propuesta de gestión del currículo a nivel escolar diseñada para transformar el “clima institucional” de los planteles, un programa de acompañamiento de la aplicación de la propuesta que implicaba formación y capacitación permanente de docentes. La relación académica y humana con una red de colegios formada para el efecto, permitió a la Universidad Andina validar la experiencia y adaptarla a las necesidades y recomendaciones provenientes del universo de actores involucrados, maestros, alumnos, autoridades. Este proceso que cuenta con más de quince años de existencia culminó con la elaboración de textos a cargo de connotados especialistas ecuatorianos.

El PRCB surgió en forma paralela a la reforma de la Educación Básica, que fue priorizada por las autoridades en las políticas educativas oficiales, dejando en la orfandad al Bachillerato, que se amparaba entonces todavía en la última reforma de la educación secundaria impulsada por la Junta Militar de gobierno de 1978. A través del convenio mencionado, la UASB recibió en 1994 la facultad de formular una propuesta experimental de reforma del bachillerato, susceptible de ser generalizada a nivel nacional una vez concluida su validación. El PRCB fue avalado más tarde en sus aspectos formales, aunque parcialmente, por el Decreto Ejecutivo 1786 (agosto 2001), cuerpo normativo creado precisamente para ordenar la dispersión de la oferta de bachillerato e instituir tres modalidades: un nuevo “bachillerato en ciencias”, como opción alternativa al diversificado; un “bachillerato técnico polivalente” como opción alternativa a la especialización; y un “bachillerato en artes”. El decreto contrarrestaba la discrecionalidad generalizada que se derivaba de la diversidad de modalidades de bachilleratos producidos tanto en los colegios experimentales públicos como en la educación particular.⁷

También se han dado otras propuestas de reforma del bachillerato en las últimas décadas. Los colegios experimentales, con base a su atribución legal, organizaron su currículo del “ciclo diversificado” o Bachillerato, con propuestas interesantes que fueron retomadas por otros establecimientos. La adopción del régimen de “bachillerato internacional” por varios establecimientos permitió también algunas innovaciones importantes. Una propuesta de organización del bachillerato técnico, que se dio en el marco del PRETEC, hizo algunos cambios, pero su intento de aplicación trajo serios problemas al sistema educativo.⁸

El documento del “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” no recoge en forma expresa las experiencias y aportes de las innovaciones anteriores. Incluye un breve reconocimiento formal a la propuesta de la Universidad Andina, aunque no admite explícitamente su deuda con ella. Varios de los principios que aparecen en sus fundamentos son una evocación retórica de los planteados por el PRCB en 1994. Los resultados del diagnóstico de partida del programa de la Universidad Andina, arrojaron ya en aquellos años las demandas que hoy se consideran fundamentales: suprimir la especialización temprana;⁹ reducir el excesivo número de asignaturas; establecer una relación de complementariedad entre las materias básicas; optar por un fundamento pedagógico que, por sobre los procesos de “enseñanza”, priorice los “aprendizajes” derivados de dinámicas de reorganización de los conocimientos previos, consigna

7. Los documentos que sustentan la propuesta del PRCB: Rosemarie Terán Najas, “Propuesta General”; Mario Cifuentes, “El Bachillerato Técnico y Polivalente”; Gabriel Pazmiño, “Gestión institucional del Currículo”, todos publicados por la UASB en 1998.

8. El PRETEC es el Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica; cuenta con más de una década de vigencia oficial.

9. Pese a las evidencias, en el documento del NBE se generaliza la tendencia a la especialización temprana de la siguiente manera: “todas las modalidades del bachillerato ecuatoriano exigen a los estudiantes que se especialicen muy temprano...”, p. 16.

ausubeliana¹⁰ contra la idea de la “tabula rasa”, acatada por todas las reformas curriculares de los 90.

Del mismo modo, al formularse en esos años una reforma educativa de punta, fue ineludible el acogerse al principio del “aprender a aprender” y de su consecuencia la “metacognición”, como mecanismos para la consecución de autonomía intelectual y moral entre los estudiantes. Por fin, la Reforma Curricular del Bachillerato promovida por la Universidad Andina estableció, por primera vez, una distinción conceptual entre aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, con el fin de introducir un sentido de coherencia entre contenidos, metodologías y modalidades de evaluación de carácter formativo.

Con notoria inconsecuencia, el grueso de estos criterios aparecen enunciados ahora en la propuesta de Nuevo Bachillerato, como si no tuvieran antecedentes en la historia educativa del país. Empero, algunos de esos criterios son notoriamente desfigurados y alterados en su real contenido.

1.3. Elementos generales de la propuesta

Empobrecimiento del fundamento curricular

La propuesta de nuevo bachillerato no ha sido consecuente con sus enunciados pedagógicos ni en los distintos niveles de concreción curricular, ni en la organización general del currículo. Allí la pedagogía pasa a funcionar como un simple recurso discursivo frente a la predominancia del currículo concebido, por otra parte, desde una perspectiva meramente instrumental.

Para la educación moderna, que despuntó en el marco de las reformas liberales del siglo XX, supuso más de un siglo de esfuerzos encontrar la manera de organizar el currículo sobre bases psicopedagógicas que permitan vislumbrar etapas o ciclos de “aprendizaje” sobre las cuales articular la “secuencialidad” curricular. El carácter secuencial del currículo permite vincular los ciclos y define el proceso gradual de complejización y profundización de los aprendizajes a lo largo del devenir escolar. Contrariando la experiencia histórica, la propuesta desestima el fundamento psicopedagógico y prioriza un diseño curricular basado en “bloques” de contenidos y enunciación de “destrezas” ordenadas sin criterio de gradualidad. Hay que señalar que en este tema la propuesta recoge lo más cuestionable de la herencia de los 90. De un lado, suscribe la desarticulación que entonces se consagró entre la educación básica y el bachillerato. De otro, continúa centralizando el currículo en torno a “destrezas”, decisión que en esos años se difundió como la panacea, y que formó parte del proceso de empobrecimiento pedagógico y epistemológico del currículo que acompañó a la introducción de la educación básica en América Latina, diseñada, en fin de cuentas, para el “tercer mundo”.¹¹ Más aún, las “destrezas” incluidas en la Propuesta Consensuada de la Básica, de 1996, ni siquiera fueron diseñadas expresamente como dispositivos curriculares. En realidad se trataba de contenidos estandarizados procedentes de las pruebas “Aprendo”, con las cuales se midieron los aprendizajes nacio-

10. En referencia a David Ausubel, pedagogo que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo en el marco de los enfoques cognitivos.

11. J. C. Tedesco y N. López, en “Desafíos...”, *op. cit.*, llaman la atención sobre la necesidad de brindar mayor atención a los aspectos pedagógicos, hoy desplazados por las tendencias a “curricularizar” los cambios educativos. Plantea la urgencia de rescatar la pedagogía como disciplina y de disponer de respuestas pedagógicas apropiadas para trabajar en contextos sociales y culturales tan complejos como los que presenta la enseñanza secundaria. Una visión crítica de las tendencias curriculistas se incluye en Rafael Reyes Galindo, “Estándares curriculares y competencias de aprendizaje ¿Garantías para la calidad o la trivialización del acto pedagógico?”, Pontificia Universidad Javeriana, Centro de Universidad Abierta, 2002.

nales en matemática y lenguaje, con resultados tristes para el país, dado el desfase entre el estándar que se aplicó y los logros reales.

El nuevo currículo para la Educación Básica oficializado hace pocos meses insiste todavía en reducir los contenidos y los aprendizajes al plano operativo e instrumental de las destrezas, aunque ahora se las concibe “con criterios de desempeño”; un concepto cuya ambigüedad e imprecisión hace difícil y hasta imposible su aplicación en las prácticas pedagógicas. Lo grave es que se pretende ahora extender esto al bachillerato.

El extraño lugar de la ciencia en el currículo

Las decisiones en materia curricular no dejan de tener graves implicaciones. Por un lado, la ausencia de fundamento psicopedagógico en el diseño curricular liquida el único dispositivo posible para diferenciar el saber escolar de la ciencia, condición sine qua non de la formulación del currículo.

Hay una creencia generalizada, incluso entre ciertos “expertos”, que los conocimientos científicos se pueden trasladar sin más al currículo. Pero, el saber escolar, formalmente plasmado en el currículo, es en realidad resultado de una construcción, de un cuidadoso proceso de selección y reorganización de contenidos, idealmente sobre la base de criterios psicopedagógicos, que permiten establecer estadios de aprendizaje y, por consiguiente, conocimientos con niveles graduales de complejidad, que otorgan al currículo el sentido de secuencialidad del que se habló anteriormente. Dejando de lado esta suerte de determinismo pedagógico difícil de eludir, el Bachillerato Unificado vierte en los programas conocimientos no procesados pedagógicamente que aparecen articulados por una lógica no disciplinar y por las relaciones internas que con bastante arbitrariedad se vislumbran entre esos campos. Explícitamente, se propone suprimir fronteras disciplinarias entre asignaturas para que los jóvenes “tengan una comprensión global de la realidad”, como si la realidad se viera reflejada en la ciencia o al contrario.

A nombre de una supuesta “interdisciplinaridad”, entonces, los nuevos programas se convierten en productos híbridos sin identidad, ni delimitación disciplinaria. Tal el caso, por dar un ejemplo, de la nueva asignatura de Ciencias Sociales, en la que se eliminan la Historia y la Geografía como saberes formales, para incorporar en su lugar una extraña perspectiva bio-antropológica de trasfondo filosófico, desde la cual se pretende abordar la comprensión del acontecer humano y de los fenómenos de la sociedad actual, con el riesgo de reeditar las visiones que animaron el discurso racista occidental del siglo XIX.

La propuesta de currículo no resuelve la inequidad

Volviendo al principio, cabe la pregunta: ¿Puede un bachillerato de estas características favorecer el ideal de equidad educativa? Lograr la equidad ha sido una propuesta reiterada en los últimos años y fue asumida por el actual gobierno.¹² La experiencia de las reformas curriculares de la básica y de la secundaria de las dos últimas décadas, tanto en Europa como en Latinoamérica, advierte que estos procesos estuvieron lejos de transformar las instituciones, peor aún de llegar al aula, el corazón del sistema educativo. El “fracaso escolar”, un problema ocasionado por los parámetros de discriminación que maneja internamente el sistema educativo, ha ido ganando terreno por sobre los problemas que pretende solucionar el currículo. En definitiva, el factor de desigualdad social que parcialmente se supera con la ampliación de la esco-

12. Esta propuesta ha sido reiterada en los últimos cuatro años y se ha concretado en varias políticas que ha llevado adelante el Ministerio de Educación.

laridad secundaria o del bachillerato y con la postergación de la especialización a través de cambios en la estructura curricular, recobra su fuerza y su vigencia en los procesos internos de las instituciones y en sus espacios de sociabilidad, escenarios en los que, además, se crean nuevas lógicas de discriminación.

Todo lleva a concluir que en las reformas curriculares, y en las políticas de producción masiva de textos para suprimir barreras de acceso, no están todas las respuestas a los desafíos que la educación secundaria y el bachillerato tienen frente a un mundo como el actual, sujeto a transformaciones impredecibles y cada vez más desigual en términos sociales y económicos. Una de las claves en torno a la cual existe hoy un consenso es la necesidad de recuperar al maestro,¹³ ya no como pieza del engranaje curricular sino como protagonista principal de los cambios, pero en el marco de concepciones nuevas que miren a las instituciones educativas no solo como receptoras de los dictámenes del currículo sino como espacios de generación de dinámicas de socialización y de convivencia, de producción de conocimiento, cultura e identidades, y que tengan como protagonistas a los actores directos del sistema educativo, jóvenes, maestros y comunidad.¹⁴

Un futuro “estandarizado” para los jóvenes ecuatorianos

El siguiente paso en el proceso de reforma curricular desde la perspectiva oficial, será la formulación de estándares, como mecanismos para realizar evaluaciones generales del rendimiento estudiantil de los bachilleres ecuatorianos y para inducir procesos de estandarización de aprendizajes en el contexto sumamente heterogéneo de la oferta de enseñanza secundaria. No estamos contra los estándares, pero sí contra el papel que les asigna la propuesta.

Desde una visión crítica se pueden percibir algunos problemas en esta iniciativa. En primer lugar el estándar resulta innecesario si es que se formulan logros de aprendizaje claros, distintos entre sí, y manejables en términos pedagógicos, cuestión que no se logra en el diseño curricular de la propuesta, puesto que en él se pervierten los principios de Delors¹⁵ al reducirlos a confusas variables instrumentales de aprendizaje. De otro lado, aunque el estándar aparezca como un mecanismo igualador, de hecho es solo un instrumento de medición que sirve para consolidar una visión idealizada y “estadística” de los logros estudiantiles y someterla al escrutinio internacional. Como consecuencia, ya no tendremos estudiantes con “rostros” sino sujetos en serie, “objetivados” y sometidos a procesos meramente técnicos tanto en su formación, como en su evaluación, enfocada a “productos finales” y no a “procesos”.

Este reduccionismo conducirá, tarde o temprano, a que el estándar se eleve por sobre los otros elementos del currículo, como el dispositivo más importante y el más influyente en las prácticas pedagógicas, con consecuencias impredecibles en el fomento de los niveles de competitividad, de individualismo, de conflictos internos, de presiones académicas establecidas a través de dispositivos jerárquicos aplicados sobre los jóvenes ecuatorianos, favoreciendo con ello la transmisión de valores totalmente reñi-

13. Los expertos Michel Barber y Mona Mourshed plantean la premisa de que “la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, en “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, *Revista del PREAL*, No. 41, julio de 2008.

14. Un diagnóstico confiable de la relación entre calidad y equidad en la educación ecuatoriana se encuentra en *Calidad con equidad: el desafío de la Educación Ecuatoriana*, PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro, 2006.

15. Jacques Delors plantea el aprender a ser, a vivir juntos, a conocer y a hacer, como los cuatro pilares sobre los que debe descansar la educación, perspectiva de carácter filosófico que constituye un lugar común en todo discurso de innovación educativa desde hace casi dos décadas. Ver Delors, “La educación encierra un tesoro”, UNESCO, 1994.

dos con los principios de justicia, solidaridad, respeto, sentido de colectividad que proclama la reforma educativa en curso. Se manifestará así la gran capacidad que posee el “currículo oculto” de disolver el “currículo declarado”.

El nuevo bachillerato contradice los principios constitucionales sobre inclusión social y género

El sujeto al que se dirige el nuevo bachillerato abstrae la diversidad del mundo juvenil y construye un sujeto normalizado y homogeneizado. Todo el discurso curricular está dirigido a este sujeto inexistente que se sitúa por sobre las diferencias de género, sociales e interculturales que atraviesan tan profundamente nuestra sociedad. En este sentido la propuesta contradice los principios fundamentales de la Constitución y del propio Plan Nacional de Desarrollo, que en su objetivo dos se plantea como meta prioritaria “mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios”.

1.4. Una propuesta desnacionalizada

Educamos para construir nuestro país, para integrar una Comunidad Andina y Sudamericana como respuesta a la realidad del mundo presente. El sentido de “Patria” es central en nuestro sistema educativo. Por ello resulta extraño que el Ministerio de Educación de un gobierno que se propone rescatar la idea de Patria, revalorizar lo nacional, defender la ecuatorianidad, promover la integración, haya formulado su nuevo bachillerato desde una perspectiva francamente desnacionalizada.

Se ha hecho notar que el documento de propuesta del “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” elaborado por los técnicos del Ministerio de Educación no incluye ni una sola vez la palabra “patria”, ni al patriotismo. Ni se refiere a los valores nacionales, a lo que somos y queremos ser como ecuatorianos. No hay esfuerzo sistemático por entender la Nación Ecuatoriana, los elementos del Proyecto Nacional, la unidad del país, la ecuatorianidad, sus símbolos y expresiones.

En el documento hay varias divagaciones sobre Educación para la ciudadanía, que luego se comentarán, pero no se propone su estudio o el de los derechos y su protección. Tampoco se estudia la sociedad o el Estado ecuatorianos, con su papel en el mundo actual. No se enfrenta los procesos de integración en que el país está comprometido en el marco andino y sudamericano. En propuestas previas de reforma curricular se incluía asignaturas sobre Cívica, Realidad Ecuatoriana y Latinoamericana. El documento deforma la primera y elimina las otras dos. Tampoco hay Educación Ambiental como asignatura. Aparte de una corta frase, no hay nada sobre conservación del patrimonio, calentamiento global o energías alternativas. El respeto a la “Pacha Mama” o Madre Tierra está ausente.

Las mencionadas, y otras graves omisiones, no solo que dejan incompleta la propuesta de reforma del bachillerato, sino que la desvirtúan para enfocarla como una iniciativa para personas abstractas, de un mundo que no existe, sin Estados nacionales, sin injusticias internacionales, sin contradicciones sociales, pobreza y exclusión.

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y SOCIOLOGICOS

2.1. La cuestión

La educación, como parte de un todo social, tiene una dimensión política. Es uno de los aparatos de Estado que contribuye, desde su particularidad, a la reproducción del todo social. En la estructura educativa se establecen determinadas relaciones sociales políticas o de poder que sostienen esa estructura. Al mismo tiempo, la educación se relaciona tanto con la instancia económica como con la ideológica.

Ahora bien, una reforma educativa, al ser en sí misma un acontecimiento político, se relaciona con las instancias económica e ideológica. De esa manera, la educación se articula con el modelo de desarrollo económico, con la matriz productiva, generando las condiciones para la reproducción, entre otras cosas, de un tipo de fuerza de trabajo necesaria para garantizar la acumulación de capital y la inserción de la economía en el mercado mundial global, tanto con fuerza de trabajo más o menos calificada como con materias primas. La reforma educativa, entonces, puede favorecer la reproducción del conjunto de concepciones y prácticas ideológicas dominantes.

La propuesta de nuevo bachillerato, como no puede ser de otra manera, aunque su documento básico no lo diga ya que pretende ser exclusivamente “técnico”, debería tener una vinculación con el proyecto nacional. Pero no plasma ninguna de las propuestas de desarrollo formuladas como prioridad nacional. Se refiere a la reorganización territorial, en que se asigna un papel específico a la educación dentro de los nodos, poniendo énfasis en la educación técnica destinada a la reproducción de la fuerza de trabajo y a la producción de materias primas, sobre todo, en el sector rural. Pero esto no se concreta.

De igual manera, la propuesta reproduce, al parecer, los principios ideológicos que plantea el gobierno como “Revolución Ciudadana”. Sin embargo, se pueden detectar graves inconsistencias en el marco de los supuestos con los que se construye la propuesta.

2.2. Los supuestos de la propuesta

La concepción de la educación aparece en el documento del nuevo bachillerato impregnada de un marcado sesgo instrumental, en tanto se la considera un instrumento para el “desarrollo” del país. Como tal, puede ser manipulada y, por consiguiente, funcional a determinados intereses. Antes que un instrumento, la educación debe ser concebida como un proceso social de construcción o de producción colectiva de un conjunto de relaciones, tanto con los saberes y los conocimientos, como con las personas y el mundo, de manera que permita estructurar un sentido a la existencia. Este proceso implica, al mismo tiempo, la construcción colectiva y participativa de un horizonte político: una concepción del ser humano, de la sociedad y del mundo que queremos.

La concepción de ser humano está centrada en el individuo. Hay un excesivo peso en las capacidades individuales a lo largo de la propuesta, lo que en principio puede estar en consonancia con la concepción liberal burguesa, pero no con las tradiciones y nuevas tendencias latinoamericanas y mundiales. Pero aunque una visión individualista fuera la que se quiere impulsar desde el Ministerio, hay que señalar que el indi-

viduo, en tanto que sujeto sujetado, es una construcción social. Para “ser”, el sujeto necesita de los otros.

La concepción de la sociedad está subordinada a la de la naturaleza. La idea es que en ella interactúan procesos biológicos, químicos y cuánticos. Esta concepción, que a pretexto de la “complejidad”, asimila la sociedad a la naturaleza, es moderna, positivista y francamente conservadora. Se concibe a la sociedad como regida por leyes de carácter natural y, por lo tanto, invariables. Si bien es cierto que los seres humanos somos “cuerpo”, y estamos constituidos por los mismos elementos del universo, sujetos a las leyes de la física y de la naturaleza, no por ello es válido apelar a esas mismas leyes físicas para explicar la sociedad.

La concepción del conocimiento es también instrumental. Sobre esta cuestión se han hecho ya puntualizaciones anteriormente. Pero debe añadirse que, en la propuesta, el conocimiento, al igual que la educación, se constituye en una herramienta que va a ser utilizada o aplicada. El predominio de una racionalidad instrumental impide concebir al conocimiento como una producción. Parecería que en la educación no se producen sino que se aplican conocimientos. ¿La educación, entonces, está destinada solo a reproducir técnicos?

La concepción de la ciencia adopta la misma perspectiva que estamos cuestionando. La ciencia se reduce a una herramienta. No se produce ciencia sino que se aplica. Si esto es así, la ciencia termina siendo una simple técnica o tecnología. Tampoco se produce tecnología sino que se la utiliza. Esta condición ahonda la situación de dependencia.

Estos supuestos presentan un nivel de tensión con los fundamentos de una educación humanista, que valore el conocimiento y el trabajo, que prepare a los alumnos para la educación superior o la vida laboral. También contradicen varios principios de la Constitución, del Plan de Desarrollo y de las propuestas sustentadas por el gobierno, como veremos a continuación.

2.3. Justificación, principios y finalidades del “nuevo bachillerato”

Justificación y propuesta educativa.- El documento parte de que “la educación responde a los intereses y necesidades de la sociedad ecuatoriana.” Pero, como es sabido, el discurso del interés nacional oculta los intereses específicos que están o pudieran estar en juego. Por ello debe establecerse: ¿Cómo se determinan las necesidades del país? ¿Quién determina lo que se necesita? ¿Desde qué criterios?

El argumento de que “la educación tiene que vincularse con las demandas de la comunidad, la educación superior y las necesidades del mundo del trabajo”, no toma en cuenta que las demandas se construyen socialmente, a partir de las determinaciones de la ideología dominante y de los intereses tanto de las clases hegemónicas como de los grupos monopólicos nacionales y transnacionales. Si no existe la reflexión previa acerca de la construcción de estas demandas, la educación se vuelve estrictamente funcional: educación para el mercado laboral nacional e internacional. Sin embargo, debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología y su aplicación a los procesos productivos, cada vez se desplaza más mano de obra de los centros productivos, con el consecuente aumento de las tasas de desempleo a nivel nacional y mundial. Formar para el trabajo en sociedades en las que no hay trabajo es un despropósito.

El campo educativo, desde una perspectiva política liberadora, debe partir de la realidad para reflexionar acerca de ella y transformarla. Tal cual está la propuesta

no es posible conocer esa realidad, peor aún transformarla. Se han creado, en realidad, las condiciones para reproducirla.

El principio del "Buen vivir".- Pese a que el "Buen Vivir" parece ser un eje transversal de la propuesta, no queda claro en qué consiste, aunque es objeto de largas y enrevesadas divagaciones. Pero aquí hay una confusión. Los principios son o se constituyen en el horizonte de un determinado proyecto. Si es así, los principios que actúan como horizonte del proyecto educativo no pueden confinarse a materias o asignaturas a riesgo de desvirtuar su condición.

La concepción de sociedad registrada en el "Buen Vivir" del documento es idílica. No expresa que vivimos en una sociedad donde los grupos que la conforman tienen contradicciones y conflictos de intereses. Esta posición de negar y de invisibilizar las diferencias, propias de la sociedad ecuatoriana, tiene por objeto, responsabilizar de las dificultades, de los no "logros", a las personas. Todo éxito o fracaso se convierte en un asunto individual. Así, se puede llegar a concebir el fracaso escolar como un problema de la persona, por ser "incapaz" o "vaga". El éxito en cambio se mide por el esfuerzo, dedicación y empeño personal. Nunca se harán preguntas sobre si tienen acceso al conocimiento, si cuentan con la disponibilidad de recursos o sobre las razones por las que están excluidos.

Las finalidades del bachillerato.- Se plantean en medio de varias inconsistencias. Pese a que el principio del buen vivir concibe a los estudiantes como sujetos, éstos se convierten en "objetos" de la propuesta, en tanto no han sido considerados como protagonistas de la reforma. Al no centrarse en un sujeto, la propuesta no fomenta autonomía y reproduce relaciones de dependencia y subordinación.

Los objetivos.- Estos se plantean dentro de cuatro dominios de aprendizaje. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Para cada dominio se establecen objetivos y, más adelante, perfiles de salida y asignaturas en el acápite "Ámbitos que articulan la malla curricular". Sobre éstos deben formularse las siguientes preguntas importantes:

¿Qué van a aprender a conocer? Al parecer, la propuesta está más cercana a la transmisión de información que a la producción de conocimiento.

¿Qué van a aprender a hacer? Lo que les señale la autoridad, el líder. La obediencia a través del disciplinamiento del cuerpo y de la mente.

¿Qué van a aprender a ser? Al parecer, los estudiantes van a ser o a seguir siendo, mano de obra, mercancías.

¿Cómo van a aprender a vivir juntos? Al parecer, esto puede llevar a ocultar las diferencias y contradicciones sociales.

El ámbito del "conocer" está reducido al campo de algunas ciencias, como si la única forma de conocimiento fuera la ciencia. El "diálogo de saberes", que puede ser un aspecto del "buen vivir", se deja de lado. Se concibe al razonamiento lógico, la estética, la creatividad y el disfrute como formas de exploración para acercarse al medio natural y social. No están claros los límites del conocimiento y de otras actividades intelectuales.

En el hacer no se plantea la "acción" como medio de modificar o transformar la realidad sino la "aplicación", casi mecánica, de los conocimientos, el uso de la lengua, la producción de mensajes, la resolución de problemas, es decir, lo que se conoce en el medio pedagógico como el ámbito procedimental. Además, se reduce a la matemática al ámbito del hacer y de la resolución de problemas (uno de los aspectos de la

matemática precientífica) y no está claro a qué se hace referencia con el desarrollo del pensamiento lógico. La investigación y la interpretación, que en sí mismos son procesos cognoscitivos, están colocados en este dominio. El lenguaje y la literatura, así como la matemática y la lógica han sido reducidos a simples instrumentos. Este tipo de racionalidad instrumental, propia de mundo moderno capitalista, entra en contradicción con el principio del “buen vivir”.

El aprender a vivir juntos reduce la cultura y la identidad cultural “disfrute” del arte. Reconoce y respeta las diferencias sociales, que se confunden con la diversidad que caracteriza a nuestras sociedades latinoamericanas (¿incluido el respeto a las diferencias sociales de clase? ¿respeto a la explotación?). Por lo demás, la educación no debe ser concebida desde la perspectiva de “vivir juntos” o de juntar a las personas para que coexistan, sino como la propuesta de construcción de una sociedad entendida como una comunidad, superando el individualismo.

El aprender a ser no se establece como un factor de la formación de todas las personas, sino solo de los líderes y emprendedores, lo que en sí mismo constituye un fortalecimiento del elitismo. ¿Qué pasa con aquellos que no son líderes ni desarrollan emprendimientos? El *ser* se vuelve un atributo esencial, no se considera la condición o la situación en la que se encuentran los sujetos. El ser joven pasa a ser un atributo y no una circunstancia.

Finalmente, hay que subrayar que no es posible desarrollar un currículo a partir de una clasificación de los contenidos científicos y las asignaturas en función de cada uno de los dominios señalados. No es posible pensar al Lenguaje y la Literatura, por ejemplo, como parte de un espacio educativo procedimental, es decir bajo el ámbito de “aprender a hacer”. Tienen contenidos evidentes de conocimiento. Tampoco puede verse a la Física para exclusivamente “aprender a conocer”, ya que desarrolla también habilidades, destrezas y procedimientos. Cualquiera persona que hubiera consultado la literatura pedagógica más reciente sabría que en una misma ciencia están implicados todos los dominios (conceptual, procedimental y actitudinal).

2.4. Las funciones de la educación en la propuesta

Se formularán aquí algunas observaciones que establecen los límites y contradicciones del documento del nuevo bachillerato, con la advertencia de que son preliminares y aportes para el debate.

Un enfoque “desde arriba”.- Si la educación genera experiencias pertinentes y las conduce intencionadamente para intervenir en las emociones, las motivaciones y el pensamiento, ¿esto no es conductismo?, ¿quién y en base a qué, determina lo que se va a enseñar o aprender, cómo se va a enseñar o aprender?, ¿quién define lo que es una sociedad deseable?

La función social de la educación sigue siendo, en esta propuesta, la reproducción de las condiciones sociales actuales. No su crítica, peor aún la transformación social tan anhelada en el proyecto de la “revolución ciudadana”. La función de la educación está centrada en el individuo, en su “inteligencia personal”, sin desarrollar su dimensión colectiva.

No es posible garantizar aprendizajes duraderos si el sujeto no interviene activamente en sus procesos de aprendizaje, si es que no se articulan los conocimientos, saberes y experiencias previas con los conocimientos teóricos de las ciencias o de las

distintas disciplinas. Y, a la vez, la propuesta puede llevar a un relativismo cultural si las producciones culturales no son reflexionadas de manera crítica.

Función, importancia y utilidad de los aprendizajes.- Se propone que cada asignatura formule las modalidades de aplicación de los aprendizajes a situaciones de la vida de los estudiantes. Sin embargo esto tiene dos dificultades. No todos los contenidos teóricos, conceptuales, por su marcado carácter abstracto, tienen relación con la vivencia concreta. Por otro lado, las aplicaciones no son posibles de manera directa, es necesaria la mediación de la tecnología. Además, esta función, en sí misma, no garantiza aprendizajes significativos. No es la aplicación la que produce sentido, sino la reflexión, en la medida en que la existencia, la vivencia, la experiencia pueden ser objeto de reflexión a partir del tratamiento de los contenidos de la asignatura, para luego pasar a la acción.

No se trata solo de cambio de roles, ya que la asignación de roles es una determinación del orden social. La propuesta fortalece los roles del estudiante como centro. El docente es un mediador (¿un medio, un instrumento?). El estudiante es “sujeto”; el docente es instrumento (objeto). La inversión de los roles no implica transformaciones del sistema educativo. Más bien se trata de un cambio en las relaciones. Si éstas no cambian en el aula, la estructura seguirá siendo la misma.

Se indica que la propuesta debe incorporar la perspectiva de la niñez y de la juventud. Es decir, no lo ha hecho todavía. Por otro lado, ¿cuál sería esta perspectiva?

Supeditación de los aprendizajes a las “demandas” del mundo contemporáneo.- La ciencia y la tecnología son dos ámbitos distintos y tienen que ser analizados en su especificidad en el campo educativo. El uno tiene que ver con la producción de conocimientos y el otro con la transformación de la realidad.

Las “demandas sociales” que se privilegian son las demandas de las nuevas formas de organización del proceso productivo que garantizan la acumulación de capital y que necesitan mano de obra con niveles de autonomía, creatividad, capacidad de tomar decisiones, polifuncionalidad y trabajo en equipo. Pero, solo necesitan “pocos” trabajadores con estas capacidades, ya que las empresas no pueden emplear a los miles de jóvenes que egresan de los procesos educativos, situación que va a ahondar la competencia de la mano de obra.

¿Integralidad de los aprendizajes?- La ciencia y la técnica son el eje del nivel del saber. Y los criterios de inter y multiculturalidad y sus distintas formas de conocimiento quedan fuera de la “integralidad” del saber.

Por otra parte, no se debe olvidar que el campo del conocimiento, sobre todo en el ámbito de las ciencias, no es posible la interdisciplinariedad por la estructura de cada campo científico, es decir, por el problema del objeto, de la teoría y del método. La interdisciplinariedad no es poner una al lado de otra a las ciencias o entreverarlas. Es acercarse a un problema desde las diversas perspectivas científicas y con diversas categorías e instrumentos desarrollados por distintos saberes. Una perspectiva interdisciplinaria debe aplicarse en asignaturas como Realidad Nacional o Cívica, en que confluyen varios ámbitos del conocimiento, no mezclando Historia con Geografía o Física con Química.

3. CONCRECIONES E “INCONCRECIONES” CURRICULARES

3.1. Precisiones previas al análisis

Como perspectiva de análisis de las concreciones curriculares del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano acudiremos a una concepción sistémica de la organización curricular. Desde tal perspectiva, el diseño de la estructura organizacional debe enfrentar, de forma secuencial, una serie de aspectos fundamentales que, en síntesis, se concretan en la necesidad de identificar demandas sociales a ser satisfechas, perfiles de graduados, objetivos curriculares y sistema de ideas rectoras, ámbitos curriculares y sus relaciones con la totalidad del currículo, distribución horaria general según las proporciones de participación establecidas, definición de las líneas de aprendizaje, sistemas de administración y de evaluación curricular.

- *El enfoque educativo vigente minimiza las potencialidades de los ecuatorianos y persigue su formación principalmente como fuerza de trabajo*

El enfoque de educación por destrezas está vigente en el país desde mediados del siglo anterior. Responde a una visión de las capacidades humanas de los ecuatorianos construidas en el marco de discursos discriminatorios: sujetos aptos para las destrezas (“diestros”), sujetos vistos como futura fuerza de trabajo que aporta una ventaja comparativa espuria: mala educación, bajos salarios y pocas aspiraciones de estabilidad laboral, lo que significa menores costos de producción y, por lo tanto, mayor rentabilidad.

La reforma de la educación media de inicios de 1960 ya insertó este enfoque en la educación de los jóvenes (educación media) a pretexto de implantar políticas de producción para la suplantación de importaciones (buscar estabilidad en la balanza comercial). La separación de la educación media en dos ciclos dio lugar al “ciclo básico”, para completar una educación general que posteriormente se incorporó como obligatoria, y al “ciclo diversificado”, concebido para formar especialistas a temprana edad, minimizando aprendizajes en el campo de las ciencias, las tecnologías y las artes, y creando saberes “operativos” que debían interiorizarse a través de procesos de entrenamiento.

Los resultados a largo plazo de esta tendencia, fortalecida con las reformas de los 90 del pasado siglo, están a la vista: jóvenes formados en paradigmas que privilegian los “haceres”, en desmedro de los significados que están expuestos a la atomización del conocimiento provocada por los “contenidos programáticos”, que son víctimas de la imposición de valores prescritos y no interiorizados. Éste perfil insatisfactorio explica las dificultades que han tenido los jóvenes en su vida posbachillerato, no solo en la universidad sino en todos los espacios sociales que se han constituido en sus ámbitos de actuación (desempeño).

- *La propuesta no satisface las expectativas de cambio del paradigma educativo*

Las demostraciones de insatisfacción social frente a los resultados de la educación regular acerca de los aprendizajes de los estudiantes no han inquietado al Ministerio de Educación para enfrentar el reto del cambio de paradigma educativo.

Dichas insatisfacciones se refieren a los resultados de aprendizajes en lectura, escritura, matemática, lo básico de las ciencias naturales y sociales, y capacidades de pensamiento. Los impactos se evidencian en las dificultades de los bachilleres para la prosecución de sus estudios, para la participación social y la incorporación al trabajo.

- *Una constatación básica*

Considerando las dos observaciones básicas se puede analizar lo planteado en la presentación general de la propuesta curricular del nuevo bachillerato. La conclusión a la que debemos llegar es que a la hora de enfrentar el diseño curricular, el documento propuesto por el Ministerio no abandona el enfoque de destrezas y las formas convencionales de presentar los contenidos, pese a que hay en el Ecuador experiencias interesantes que podrían haber servido de base para una genuina innovación.

3.2. Análisis de la concreción curricular

Entraremos ahora en el análisis del documento propuesto por el Ministerio para el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, en sus aspectos de concreción curricular. Para ello plantearemos algunos temas fundamentales y desarrollaremos comentarios sobre los mismos con sentido crítico.

Las ideas rectoras de la concreción no logran definir el nivel educativo y pretenden constituirse en marco teórico de la propuesta curricular

Uno de los requisitos de toda concreción curricular es la definición, de entrada, del nivel educativo que regula. La exposición general de la propuesta pasa por alto este requisito y deja que la concreción curricular, por sí misma, se encargue de definir el nivel, cuestión reñida con la práctica curricular.

Tampoco se declara explícitamente el enfoque educativo de la propuesta curricular del bachillerato, a lo sumo se definen algunos dispositivos curriculares como *habilidades, destrezas y competencias*, que dan cuenta más bien de la debilidad del fundamento conceptual del documento.

Como ya se ha observado, la propuesta curricular está totalmente supeditada al enfoque de lo que se considera son las demandas sociales: el buen vivir, la inserción en el trabajo, los estudios superiores. Pero la estructura curricular que se propone no responde a dichas demandas, con lo que queda claro que aún están en vigencia los diseños tradicionales con enfoque de "oferta".

Los objetivos curriculares y el perfil del graduado se presentan como partes explicativas generales del "para qué" de la propuesta y no como componentes técnicos de un sistema curricular

Los objetivos curriculares que se proponen reproducen los planteados por la UNESCO a principios de los años 90, y que se han difundido como "los cuatro pilares de la educación": *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.¹⁶ Estos presupuestos ingresan en el campo de la "filosofía de la educación". Su uso curricular no parece pertinente. En el PRCB de la Universidad Andina se prefirió adoptar la distinción de ámbitos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales y actitudinales), que están en consonancia con la naturaleza epistemológica de los contenidos curriculares y que permiten vislumbrar metodologías y formas de evaluación

16. *Ibíd.*

específicas a cada ámbito. Estos contenidos son medios para alcanzar los logros, los cuales, por esta razón, resultan elementos connaturales al “proceso” que desata la dinámica curricular del PRCB. Esta es la diferencia fundamental entre logros y estándares, los primeros devienen de procesos internos, los segundos se imponen desde afuera.

Los descriptores, tanto de los objetivos como del perfil del graduado, se vinculan a los contenidos programáticos y denotan una intención anticipada de condicionar la inclusión de asignaturas generalmente aceptadas. Queda al descubierto la vigencia de un pensum tradicional que ratifica el enfoque por contenidos.

La Red Curricular, nueva denominación de la malla curricular, carece de un proceso de diseño progresivo y utiliza referentes arbitrarios para su organización

El diseño de la “red” o “malla” curricular (se utilizan estas dos denominaciones indistintamente) carece de explicaciones y decisiones técnicas previas que permitan la comprensión del por qué de las denominaciones utilizadas, de la función que cada una de ellas cumple frente a los objetivos curriculares, de su contribución al perfil del graduado. A lo sumo son una repetición de los enunciados generales que fundamentan el perfil de salida.

Las denominaciones de los ámbitos curriculares son totalmente arbitrarias, tal como se advierte en la caracterización de los distintos grupos de asignaturas: a) cognitivas: Física, Química, Física-Química, Biología y Ciencias Sociales; b) procedimentales: Lengua y Literatura, Matemáticas, Idioma extranjero; y asignaturas para aprender a ser y aprender a vivir juntos: c) y las que corresponden a emprendimiento y gestión, desarrollo del pensamiento filosófico, ciudadanía y buen vivir, educación física y educación artística. Debe observarse que el documento no respeta la división en cuatro ámbitos que adopta en los enunciados generales y los reduce a tres, modificando uno de ellos.¹⁷

Pero la arbitrariedad va más allá. Consiste en considerar que los ámbitos cognitivo, procedimental y actitudinal –que como se ha señalado, son distintas dimensiones del aprendizaje– pueden ser criterios clasificatorios de las asignaturas, lo cual pervierte la naturaleza de las disciplinas escolares, que deben ser concebidas como “constructos” curriculares conformados por aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, integrados de forma indisoluble. El PRCB de la Universidad Andina define en su propuesta general la proporción y el balance que cada asignatura tiene entre los tres ámbitos de aprendizaje.

La propuesta de “bachillerato unificado”, en realidad mantiene la división previa entre el “bachillerato en ciencias” y el “bachillerato técnico”

El documento postula un “bachillerato único” y así se refiere a este nivel en repetidas ocasiones. Establece, inclusive, una sola denominación general del “Bachiller...”. Pero en otras partes establece el “bachillerato técnico” y le da características específicas, entre otras, un currículo con 10 horas más durante tres años. Esta confusión no solo traerá graves complicaciones en la aplicación sino que es en sí problemática.

Quizá lo que debió plantearse es un *bachillerato único* y una *titulación única* para todos los que culminan los tres años. Adicionalmente, quienes completan el currículo complementario técnico (es decir las 10 horas adicionales por año y las asignaturas

17. Esos “pilares” son: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, pero no se los mantiene.

optativas como parte de ese currículo especializado) deberían recibir un diploma adicional técnico, que es el componente laboral.

Esto deja, de todas formas planteado el problema de considerar “técnicos” a todos los que antes eran “polivalentes”. Como propuesta para discusión, podría establecerse que solo los colegios “técnicos” propiamente dichos podrían ofrecer el diploma adicional técnico. En cambio, los colegios que antes tenían los “polivalentes”, mantendrían el “tronco común” y las 40 horas los tres años. Usarían las asignaturas optativas de sexto año, bien sea para profundizar conocimientos, o para dar un componente laboral a los alumnos. Así se podría tener un componente curricular para los antiguos “Comercio y Administración”, “Contabilidad”, etc. Se podría diseñar una certificación para esos casos, desde luego, distinta del “diploma adicional técnico”.

Más que un bachillerato unificado, la reforma curricular es el diseño de un “tronco común” sobredimensionado

La red curricular del nuevo bachillerato está concebida para una dedicación semanal de 36 períodos de clases en el primero y segundo años y de 20 períodos en el tercer año. El total de períodos semanales es de 40 para el Bachillerato en Ciencias y 50 para el Bachillerato Técnico. No se presentan argumentos que justifiquen esta decisión.

En la propuesta del “tronco común” se aprecia un sesgo hacia el Bachillerato en Ciencias puesto que el complemento de 4 horas en los años 1 y 2 es cubierto por una asignatura obligatoria denominada *Investigación y comunicación pública de la ciencia y la tecnología* que, de ubicarse en el cuadro distributivo del tronco común, permite tener completamente estructurados 2 de los 3 años de este bachillerato. Esta asignatura es, en rigor, obligatoria y no se ve por qué no se la incluye como tal. Si es, en cambio, opcional para los colegios, debería ser así sin limitaciones. Los 20 períodos semanales del tercer año deberán ser cubiertos por una selección de entre 16 líneas de aprendizaje que, dado el enfoque de contenidos que se ha adoptado, deberán ser constituidas como asignaturas; 4 períodos semanales quedan para ser utilizados a discreción por el colegio. Como observación general debe establecerse que el listado de asignaturas optativas es muy rígido.

En el caso del Bachillerato Técnico el complemento es de 10 (14?) horas en los años 1 y 2 y 30 horas en el año 3; pero esta concesión horaria en comparación con la de Ciencias es aparente porque el total de períodos semanales es de 50. Estos períodos se utilizan con un plan de asignaturas previamente diseñado, a base de *figuras ocupacionales* extraídas de algún vademécum del sistema empleador y elevadas a nivel de bachillerato técnico. Es así como se implanta a profundidad una propuesta educativa funcionalizada al sector patronal, a pesar que de inicio se ha pretendido elaborar un discurso social liberador y de desarrollo humano desde la educación.

El diseño curricular basado en “destrezas” convierte a la reforma curricular en un recurso instrumental y “didactista” despojado de criterios pedagógicos, y dificulta el desarrollo de las prácticas de planificación y de aula

A pesar de las intenciones más amplias e integrales planteadas como objetivos del nuevo bachillerato, cuando el currículo se orienta hacia un enfoque de destrezas, el concepto mismo condiciona las formas de enseñanza, todas terminan orientadas hacia “el hacer”.

El nuevo bachillerato reproduce la misma idea de “destrezas” que el reajuste que se hizo para la Educación Básica, con lo cual contribuye a incrementar los problemas que este recurso didáctico de las “destrezas” trae consigo a la hora de concretarlo en la práctica. El termino resulta tan confuso como el significado que oficialmente

se le atribuye: “Las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico”.

Las acciones llamadas de “alta generalización” –según la propuesta oficial– que deberán realizar los estudiantes para lograr la destreza, remiten a un procedimiento de entrenamiento que solo se puede lograr con acciones repetitivas. De hecho en la definición de destreza se interroga: “¿cómo una o más acciones pueden permitir relaciones con un determinado conocimiento teórico? ¿Qué tipo de acciones? ¿Cuál es el concepto de acción con relación al qué debe saber?”

No se puede ocultar la asociación del concepto de “acción” con una concepción funcionalista y positivista de la enseñanza, que entra en franca contradicción con la afirmación gratuita que se hace en la propuesta de que el nuevo bachillerato se sostiene en “ciertas visiones de la Pedagogía Crítica”.¹⁸ El problema se vuelve más complejo cuando el documento no define en qué sentido o perspectiva teórica se asumen estas nociones antes de operacionalizarlas en el currículo. El uso de la destreza y su desagregación en acciones, no solo atomiza los aprendizajes sino que permite intervenirlos de manera conductista, cuestión que entra en contradicción con la intención declarada de promover el “incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas”.

No se facilitará la capacidad operativa de los docentes ecuatorianos con una propuesta que define de manera confusa los enfoques, categorías e instrumentos que deberán manejar. Privilegiar la acción, tanto bajo la figura de destrezas, competencias o del término que se escoja, induce a los maestros a instrumentalizar los procesos de aprendizaje y a retornar probablemente a las prácticas más familiares de repetición de contenidos.

En la manera en que se plantea la “recuperación”, se advierte el problema ya mencionado. La modalidad que se sugiere es la “prueba”, instrumento que no garantiza la retroalimentación del proceso sino la evaluación del producto aislado. En definitiva, no se evalúa un proceso o una competencia adquirida. Se evalúa un contenido temporal.

El documento no recoge las experiencias del “enfoque de educación por competencias” y confunde varios niveles

En la propuesta de nuevo bachillerato, el orden de presentación de las destrezas es aleatorio. Es decir, no guarda relación con la lógica de desarrollo cognitivo. Es más, si en la secuencia del aprendizaje se privilegia el “saber hacer” por sobre el “saber”, el orden condicionará la calidad y naturaleza de los aprendizajes tornándolos en instrumentales.

Dado el escaso tratamiento que recibe, en el documento, la cuestión de la complejidad de los aprendizajes y, sobre todo, dada la escasa importancia que se le otorga a la reflexión pedagógica, es fácil anticipar que los docentes recurrirán al “didacticismo” (“acciones” = “actividades”) y los contenidos como instrumentos básicos de enseñanza. Cuando eventualmente lleguen a pensar en la profundidad y en la complejidad ya estarán tomando una prueba de recuperación.

La narrativa del documento anuncia constantemente una filiación con el enfoque de competencias, no obstante, lo distorsiona al ubicar en el mismo nivel de análisis las competencias, las capacidades y las destrezas. Esta inconsistencia es finalmen-

18. La pedagogía crítica, que cuenta entre sus exponentes más conocidos a Michel Apple y Henry Giroux, cuestiona profundamente el tipo de concepción que anima propuestas curriculares como la del BGU. En este punto cabe preguntarse también cómo se puede armar una reforma curricular con base a afirmaciones tan vagas sobre los fundamentos pedagógicos.

te de carácter epistemológico dada la ausencia de definición teórica de los conceptos que van a articular el currículo: ya sea el de competencia, habilidad, capacidad o destreza. También es evidente la falta de pronunciamientos sobre procesos metodológicos que viabilicen los aprendizajes, enfoques pedagógicos que permitan establecer un puente con el currículo, y criterios de evaluación.

La propuesta tiene una idea confusa y poco apropiada sobre la "investigación" y sus implicaciones educativas

Otra de las inconsistencias aparece a propósito de la necesidad de fomentar "proyectos de investigación", como instrumentos metodológicos en la enseñanza. En un documento de carácter oficial no se puede afirmar, sin ninguna fuente de respaldo, que los *proyectos de investigación* "son actividades que ya han demostrado satisfacer las exigencias psicológicas, afectivas, culturales y científico tecnológicas que el estudiantado demanda". Nos preguntamos: ¿qué tipo de proyectos, en qué tipo de instituciones, en qué áreas?, ¿cuáles fueron los recursos, los equipos docentes que participaron?, ¿en qué espacios curriculares?, ¿en qué horarios?, ¿con qué metodología?, ¿cómo y con qué criterios se evaluaron? De hecho, la experiencia escolar demuestra que la utilización de los proyectos de investigación como recurso de aprendizaje no trajo resultados relevantes comprobados. Fracasaron precisamente por no contar con espacios curriculares, horarios adecuados, recursos apropiados, metodologías de aplicación y evaluación, capacitación a los equipos docentes, etc. Muchos proyectos, por desgracia, se convirtieron en salidas de campo para elaborar malos informes.

Desde luego que hay que promover el espíritu investigativo en los alumnos. Pero ese debe ser objeto de una cuidadosa planificación en el currículo. No hay que olvidar, y eso es lo que descuida en general toda la propuesta, que no puede existir un proyecto de investigación sin la definición de un campo y un objeto teórico. Además, habría que prevenir que los proyectos de investigación no se confundan, como en efecto ha pasado con las tan generalizadas "consultas".

La propuesta carece de un mecanismo de administración de su aplicación en los establecimientos educativos

Este es un asunto fundamental, ya que es necesario que se desarrollen normas y prácticas para la administración curricular a nivel de centro educativo. Esta ha sido una falla constante, ya que los formuladores de políticas piensan que se cambia el sistema educativo remitiendo documentos a los establecimientos. Claro que en un documento general no se puede desarrollar todos los temas. Ese es el objetivo de documentos complementarios. Pero en la propuesta del nuevo bachillerato no se menciona este punto, desestimándolo totalmente.

4. PROBLEMAS DE APLICACIÓN

El trabajo en el aula, en la vida diaria del establecimiento educativo, es la medida de la calidad de una reforma. Por ello, es importante detectar los posibles problemas de aplicación de la nueva propuesta de bachillerato. Y estas son numerosas. Además de las que ya se han mencionado en el texto, vamos a establecer algunas, quizá las más importantes, que pueden singularizarse.

4.1. Confusiones en la naturaleza del bachillerato

Como ya se mencionó en líneas anteriores, el establecimiento de un nivel “bachillerato único” demanda de un gran esfuerzo de claridad. Tal como está diseñada la propuesta, resulta confusa. Se habla de una titulación única, pero luego parece que existen aún las alternativas del “bachillerato en ciencias” y el “bachillerato técnico” con distintas características y cargas horarias. Ya se observó algunas dificultades que esto traerá. A ellas hay que añadir, el que con esta modalidad se les hará “escoger profesión” a los catorce años (primer año de bachillerato) a la mayoría de los alumnos del país. Actualmente, en efecto, una mayor cantidad del estudiantado opta por los bachilleratos “técnicos” y “polivalentes”. De esta manera desaparece uno de los logros de la pretendida reforma, que justamente busca evitar esa decisión prematura e inoportuna.

Si nos ponemos en la situación de los colegios que tienen que aplicar la propuesta, nos daremos cuenta enseguida que todo eso confundirá a los padres de familia, a los alumnos e inclusive a los propios profesores. Se dirá que siempre los cambios traen confusiones y que la gente tardará en adaptarse. Pero este argumento cae por su propio peso si la ambigüedad se mantiene en la propia estructura del nuevo bachillerato. Este punto debe ser aclarado completamente antes de intentar aplicar la propuesta. Y no solo es cuestión de redacción, sino de definiciones.

Se ha sugerido en este documento, como alternativa, que se conceda a todos los que se gradúan el “Bachillerato”, con la posibilidad de que en los colegios técnicos se pueda, o en algunos de ellos, optar por un certificado profesional. Pero eso deja planteado el problema de los colegios que antes tenían bachilleratos “técnicos polivalentes”. Se puede pensar que para ellos se mantenga, junto al “tronco común” y las 40 horas los tres años, y la posibilidad de usar las asignaturas optativas de sexto año para una capacitación de corte laboral. De esta manera habría una salida para los aspirantes a esa alternativa.

4.2. Problemas con la carga horaria y la infraestructura

Si se aplicara sin más la propuesta de reforma tal como está, además de las dificultades con la ambigüedad en las titulaciones, surgirá un grave problema con la organización de las cargas horarias. Suponiendo que se logra organizar el plan de estudios de algunos colegios técnicos con el aumento de 10 horas por semana durante tres años, es decir, dos horas diarias más de trabajo para docentes y alumnos, queda en pie la dificultad con los colegios que van a mantener el “bachillerato en ciencias” y también el “técnico”, según los clasifica confusamente el documento. Organizar jornadas y cargas horarias para un plan de estudios que tiene modalidades de 40 horas y 50 horas semanales es imposible en el mismo establecimiento.¹⁹ Esta situación debe aclararse antes de avanzar en la aplicación de la reforma.

Además de las complejidades de horarios, la aplicación de la propuesta supondría que más de la mitad de los colegios del país tendrían que disponer de una infraestructura de aulas, laboratorios y otros locales que ahora no tienen y no es previsible que la tengan. En la actualidad, aún establecimientos de gran prestigio, tienen doble jornada o ceden sus locales a otros establecimientos por la tarde. Si se suben dos horas diarias a su utilización, la posibilidad de doble jornada desaparece. Esta situación no va a solventarse.

19. Por ello, quizá la solución sea que solo los colegios que se dedican a la formación técnica puedan mantener el currículo de 50 horas y el certificado adicional. Todos los demás colegios trabajarían con 40 y diversificarían la oferta con el contenido de las asignaturas optativas.

Aunque los diseñadores del currículo del nuevo bachillerato, personas de notoria falta de conocimiento de la realidad educativa del Ecuador, no se percataron de esta dificultad, ésta es evidente y demanda no otra respuesta sino el reajuste del diseño curricular.

4.3. Dificultades con el personal y los costos

Aunque con gran ligereza los responsables del documento que estamos analizando, se auto responden preguntas asegurando que no habrá complicaciones con el exceso o la falta de personal, si se aplica la propuesta tal como está surgirán graves dificultades. Una cosa sería subir la carga horaria a profesores de ciertos colegios técnicos; otra tratar de hacerlo en la mayoría de los colegios del país, que con seguridad optarán para ofrecer también el “bachillerato técnico”. Eso implica un operativo de enormes proporciones que nuestro sistema educativo no está en condiciones de afrontar.

El incremento de horas-clase tiene costos que tendrá que asumir el Estado en el caso de la Educación Pública, y los propios establecimientos en el caso de la Educación Particular. Esto significará un cálculo de recursos, que ciertamente no se ha hecho y, desde luego, una elevación de las pensiones de los establecimientos que, sumado al importe de incremento de infraestructura pone gran presión sobre el sistema educativo en general.

4.4. Impactos en el funcionamiento por quimestres

Muchos establecimientos han adoptado el sistema de quimestres en vez del tradicional año escolar dividido en trimestres, fundamentalmente porque con ello se puede racionalizar la distribución de asignaturas, concentrándolas en uno u otro quimestre, para reducir el número de asignaturas simultáneas.

La propuesta de nuevo bachillerato no se ha diseñado con la posibilidad de que el plan de estudios pueda ser concretado en quimestres. Esa es una grave limitación. No es cuestión, como parecen pensar sus redactores, de dividir el contenido anual en dos, porque con ello no se ganaría nada. Es preciso volver a ubicar las asignaturas por años y adjudicarles horas compatibles con la quimestralización.

5. CONCLUSIONES

Como se puede constatar por la lectura de este documento, el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar ha cumplido una tarea específica de su competencia al formularlo. Sin perjuicio de que se avance en el amplio y genuino debate que es necesario, se esbozarán ahora algunas conclusiones que no son resúmenes, sino aportes complementarios.

- De un análisis responsable e informado como el que se ha hecho en los párrafos anteriores, se desprende con claridad que la propuesta presentada, tal como está, no es conveniente para el país. Son evidentes la inconsistencia, improvisación, arbitrariedad, incoherencia de la propuesta para establecer un nuevo bachillerato en el Ecuador. El nuevo bachillerato es necesario, sin duda, pero no con las características que el documento analizado establece.

- Desde luego que no debe desconocerse el esfuerzo de algunas personas en particular, pero el trabajo en conjunto es inadecuado y refleja el desconocimiento de lo que significa el diseño curricular. Los currículos y sus diseños, a nivel macro, meso y micro constituyen un desafío que debe ser tomado en serio por parte de las instancias correspondientes. En este sentido, hay que señalar que quienes han sido responsables del documento presentado por el Ministerio de Educación incurrieron en una irresponsabilidad –además de en un error técnico– al hacer pasar como currículo nacional una serie de divagaciones sin sustento científico y los diseños de una matriz de distribución horaria semanal de aplicación obligatoria, y unos listados de los contenidos de las asignaturas. Frente a esto, es necesario reconstruir los niveles de responsabilidad social correspondientes a la tarea del diseño de políticas educativas desde el Estado. Es importante que se formen curriculistas solventes y que el Ministerio los contrate para las tareas especializadas. Por su parte, las instituciones académicas deben también contribuir con su parte en este esfuerzo.
- Era una responsabilidad de las autoridades del Ministerio de Educación reformar el bachillerato. Pero, aparte de que la propuesta se presentó luego de sucesivos retardos, está claro que los documentos de diseño fueron formulados sin contar con experiencias anteriores y que los responsables del currículo de esa cartera de Estado entregaron el desarrollo de los contenidos a personas carentes de experiencia y conocimiento educativo, con prejuicios contra la Educación Pública, vinculadas a universidades-negocio sin antecedentes de trabajo educativo con sectores populares. Adicionalmente, es importante que se investigue si se dispuso de fondos públicos para este fin, pues eso equivale a pagar con recursos del Estado trabajos que ya estaban hechos y debidamente validados.
- Es importante subrayar que la propuesta ha sido formulada sin la apropiada consulta a quienes han trabajado en la reforma del bachillerato desde hace más de una década, algunos precisamente por encargo del Ministerio de Educación. Aparte del peligro de mal uso de recursos económicos, se debe considerar el no haber integrado en el diseño del nuevo bachillerato a los colegios que tienen experiencia de haber aplicado iniciativas en curso, lo cual resulta una limitante.
- Una reforma educativa es para el país. Por ello debe expresar los elementos del proyecto nacional. El documento de propuesta del nuevo bachillerato no lo hace. Y por ello, sin desconocer sus aportes, debe ser objeto de sustanciales reajustes, sobre todo en lo que tiene que ver con los contenidos curriculares, que no responden a la realidad nacional que vive una era de cambio.
- La propuesta del nuevo bachillerato debe ser sometida a una amplia discusión, no solo con quienes han aportado a su reforma en el pasado, sino con todo el sistema educativo y la sociedad ecuatoriana. Para esto, el Ministerio debe hacer algo más que colgar el documento en la página web y abrir un espacio de auténtico debate, en el que se pueda reajustar sustancialmente la propuesta del nuevo bachillerato. Desde luego que debe hacérselo con límites de tiempo, ya que es urgente aplicar la reforma, pero nada reemplaza a la discusión. De ese modo, el país podrá contar con un bachillerato que contribuya a consolidar su proyecto nacional.
- Es indispensable una discusión a fondo sobre la naturaleza y contenido del llamado “bachillerato técnico” y sus alcances. Sin esa definición no podrá llevarse adelante ninguna reforma.

- Antes de extender la propuesta en el nivel nacional y previo un amplio debate con los sectores involucrados, el Ministerio de Educación debería implementar un proceso de experimentación del modelo y de capacitación de aquellos que inicien la experimentación.
- Una tarea importante para el Ministerio de Educación sería la de aprovechar los resultados del “Censo de Instituciones Educativas” efectuado en 2007, con el propósito de identificar las reales posibilidades que tiene el sistema para implementar planes de estudio de 40 horas o más.

OBSERVACIONES A LA PROGRAMACIÓN

Comentarios a la propuesta de Educación Ciudadana

Antecedentes

Es un acierto del documento de propuesta del “Nuevo Bachillerato Ecuatoriano” haber previsto la “Educación para la ciudadanía”, como un componente fundamental de la formación de la juventud ecuatoriana. Esa propuesta, empero, tiene notorias limitaciones, la primera que no parte de los antecedentes de la enseñanza de la Cívica en el Ecuador.

Desde los primeros años de vida de la República hubo propuestas de formar a los ciudadanos. La más importante fue la de José Joaquín de Olmedo. Pero solo muchos años después, ya en el siglo XX, se introdujo en nuestro sistema educativo una asignatura denominada Educación Cívica, destinada a desarrollar en los jóvenes los valores patrios. Se publicaron varios textos para la enseñanza. El que tuvo mayor divulgación fue el de Mora Bowen, que circuló por décadas.²⁰ Con el paso del tiempo, sin embargo, la “Cívica” terminó siendo, por lo general, una exaltación del patriotismo, o la memorización de canciones castrenses, artículos de la Constitución y otras leyes. Por muchos años, en la inmensa mayoría de los casos, la Cívica fue considerada materia de “relleno”, encargada a maestros principiantes o a profesionales convertidos en profesores sin conocimientos mínimos.

Aunque se dio una conciencia de esa realidad, por largo tiempo no se encontró una solución viable. En algunos planteles se suprimió la Cívica. Al final, terminó por desaparecer del plan de estudios. Pero esa no era una solución. Por ello, al formular la Reforma Curricular del Bachillerato, desde 1996, se vio la necesidad de que los estudiantes reciban una formación básica para la participación democrática y se reinstaló la enseñanza de Cívica, en el marco de la Educación para la Democracia.²¹

La propuesta de reforma fue mucho más ambiciosa que la reinserción de una asignatura. Por un lado, incluyó dos niveles de Educación en valores, que se ubican también en primero y segundo año.²² Por otro, estableció la “Educación para la Democracia” con tres cursos obligatorios. El uno ofrece una visión general de la realidad medioambiental del país, el segundo recupera una visión de conjunto de la realidad socioeconómica del Ecuador, y el tercero prepara a los ciudadanos para la vivencia de la democracia. Las tres asignaturas fueron: Educación Ambiental, Realidad Nacional y Cívica. Para cada una de las tres se desarrolló un programa e instrumentos de apoyo, que contemplan una propuesta integrada para entender el país y la participación democrática. Se prepararon tres manuales que corresponden a las tres asignaturas.²³ Para apoyar la enseñanza de Cívica se editó una serie de programas de tele-

20. Alfonso Mora Bowen, *La Educación Cívica al servicio de la enseñanza*, Quito, Editorial Olmedo, 1971.

21. Este planteamiento fue inicialmente incluido en la “Iniciativa Nacional de Educación para la Democracia” (UASB, 1998).

22. Cfr. Universidad Andina Simón Bolívar, “Programa de Educación en Valores, Reforma Curricular del Bachillerato”, Quito, 2000.

23. Pablo Ospina Peralta, *Nuestro Ecuador, Manual de Realidad Nacional*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional, 2007; Enrique Ayala Mora, *Ecuador, Patria de todos, Manual de Cívica*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional, 2004; Hortencia Bustos Lozano, *Nuestra Casa, Manual de*

visión.²⁴ Todos estos materiales han tenido amplia aceptación en los establecimientos educativo del país.

En 2001, el Gobierno del Ecuador, al establecer un marco general para la reforma del bachillerato, recogió la propuesta de la “Educación para la Democracia” y la oficializó.²⁵ Tres años después el Congreso Nacional emitió la Ley de Educación para la Democracia, que estableció la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio de la Educación Básica contenidos transversales de Educación para la Democracia, y en el Bachillerato, “Educación en Valores”, además de las tres asignaturas a que ya hemos hecho referencia.

Buen número de establecimientos del país acataron las disposiciones e incluyeron en sus planes de estudio las asignaturas de Educación para la Democracia, pero en muchos otros no se adoptó este aspecto de la reforma curricular. De todos modos, la Cívica o Formación para la ciudadanía se concibe ya como una constante que está presente en todo el proceso educativo. Sus elementos deben ser tomados en cuenta en el contenido de toda la educación básica y el bachillerato. Pero parece indispensable también contar con una asignatura específica que al final del bachillerato prepare a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas para el ejercicio de los derechos políticos.

Perspectiva general

El proyecto presentado por el Ministerio de Educación tiene varios aspectos positivos, que permitirán adoptar en los próximos meses una organización única del bachillerato en todo el país; al mismo tiempo que establece reglas comunes, permite la flexibilidad necesaria para diversas situaciones y posibilidades de formación y capacitación. Pero si los planteamientos básicos del nuevo bachillerato son en general acertados, su concreción curricular es deplorable. Hay un alarde de generalismo vacío y reaccionario, sin preocupación por la realidad nacional y latinoamericana, el sentido de patria, de lo nacional, de lo ecuatoriano, de la responsabilidad ambiental. Todo lo cual tiene una especial incidencia en la “Educación para la Ciudadanía”.

Como en otros aspectos de la propuesta curricular, en el caso de la Educación para la Ciudadanía es notoria la confusión entre “área” y “asignatura”. Al inicio del acápite respectivo se plantea la “importancia de la asignatura”, aunque luego se establece que hay dos niveles que se dictan en dos años diversos. Al fin se habla, en cambio del “perfil de salida del área”, cuando parece que se refiere a lo mismo.

En calidad de observación general, debe establecerse que en el documento no hay mención a la Nación Ecuatoriana, a sus raíces y proyección en la historia, a los elementos del Proyecto Nacional, a la unidad de la gente de este país. Además de que no se recobra lo nacional ni lo ecuatoriano, no hay ninguna intención de entender nuestra identidad múltiple. Esto no solo rompe con la tradición de las luchas democráticas del pueblo ecuatoriano, sino que se aparta del sentido mismo de la Educación Cívica. Parece incoherente que en un gobierno que se propone rescatar la idea de Patria, revalorizar lo nacional, defender la ecuatorianidad, la propuesta del nuevo bachillerato del Ministerio de Educación no incluya ni una sola vez la palabra “Patria”, no valore el patriotismo, ni se refiera a los valores nacionales.

Educación Ambiental, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Corporación Editora Nacional, 2008.

24. *Ecuador Patria de todos*. Serie de programas de televisión, DVD, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, auspiciado por Dineros Club del Ecuador, 2000.

25. República del Ecuador, Decreto Ejecutivo que regula la Reforma del Bachillerato, No. 1786, *Registro Oficial*, No. 400, 29 de agosto de 2001.

El “buen vivir”

La propuesta del Ministerio plantea como eje de la formación ciudadana al “buen vivir”, con la búsqueda de un nuevo paradigma que replantee la vida de las personas y la sociedad. Esto está bien ya que, entre otras cosas, es coherente con la Constitución vigente.²⁶ Pero se pierde en divagaciones sobre la filosofía griega y el pensamiento de Kant que no son pertinentes. Menciona a varios autores muy influyentes en la actualidad como Habermas y Morin, pero en aspectos más bien vinculados con la epistemología y el comportamiento, que en temas conexos con la formación ciudadana. Sin entrar aquí a debatir sobre el contenido ideológico que el documento da a la “crisis de la modernidad”, porque no parece directamente pertinente con el objetivo concreto de la Educación para la ciudadanía, debemos estar de acuerdo en que ésta, como otras asignaturas del currículo, debe apuntar a redefinir la vida de nuestra sociedad en términos de superar el consumismo y la cultura del despilfarro. Pero de allí a plantear como eje central del estudio una “hermenéutica analógica barroca”, hay una gran distancia. Mezclar el buen vivir con un “ethos barroco” traído de los cabellos solo genera confusión en el intento de definir contenidos.²⁷

Además de los planteamientos confusos y las divagaciones que se han mencionado, el documento tiene una visión desarrollista-conservadora del “buen vivir”. Luego de las generalizaciones, lo transforma en un contenido curricular ambiguo, concebido desde una sociedad sin conflictos sociales, sin pobreza ni exclusión. El buen vivir se transforma, de este modo, en un mecanismo para ocultar la conflictividad social, negar la naturaleza dialéctica de la realidad y postular que se puede dar un cambio de comportamientos sin cambio de estructuras sociales y políticas. El buen vivir no se gana sin asumir las relaciones de poder y sus enfrentamientos. No es una cuestión de buena voluntad o de buenos consejos.

Las afirmaciones del documento sobre el buen vivir en nada aclaran el contenido curricular. Más bien parecen destinadas a ocultar otros temas centrales de la formación ciudadana, que se mencionan en estas observaciones. Quizá resultaría más claro mantener solamente las citas que se hacen y que en su mayoría corresponden a documentos del propio Ministerio de Educación.

Pensar en lo propio

El documento menciona la necesidad de desarrollar una opción distinta a la sociedad de consumo, con una perspectiva ética. Hace referencia a “estudiosos” de los procesos históricos y del pensamiento de América Latina que han buscado nuevos conceptos e ideas “que ofrezcan un horizonte promisorio al continente de Bolívar y Martí”. Pero, aparte de esta digresión retórica, ninguno de los autores que cita es latinoamericano o ecuatoriano. No hay ninguna propuesta de estudiar a Bolívar ni a Martí en su dimensión política y ciudadana. Tampoco a Montalvo, Alfaro u otros autores nacionales.

Una de las tradiciones más profundas de la enseñanza de Cívica ha sido el buscar las claves de lo que llamamos “ecuatorianidad”. El documento del Ministerio de Educación ni menciona este tema. La discusión de los símbolos nacionales, de lo propio, de lo que nos identifica y nos une está completamente fuera del plan de estudios que se pretende aplicar.

26. *Constitución del Ecuador*, 2008. Preámbulo, artículo 1 y otros.

27. El documento cita en forma del todo inapropiada planteamientos del notable intelectual ecuatoriano recién fallecido, Bolívar Echeverría, que merecen toda consideración y respeto, pero que no vienen al caso en la formación ciudadana.

La inclusión del tratamiento de “la ecuatorianidad”, de “lo propio”, ha tenido enorme aceptación a lo largo de esta década pasada.²⁸ Justamente en sus inicios aparecieron el nuevo programa y los nuevos materiales para la enseñanza de Cívica que se usan de forma amplia. Por este vacío, el contenido de la propuesta ministerial resulta ser tan deficiente en este campo.

Educación ciudadana

Debería ser el centro de la propuesta curricular. Pero, aparte de varias divagaciones sobre ciudadanía, el documento no se concreta al estudio de la relación de ésta con la democracia y su ejercicio, del funcionamiento de los sistemas políticos. Solo al final, sin haber debatido el tema, incluye breves e inconexas menciones en el “perfil de salida”.

La ciudadanía está directamente relacionada con el ejercicio de derechos y el cumplimiento de responsabilidades. Pero el documento no plantea esta realidad. No discute esta dimensión ni propone el estudio de los derechos y su protección. Menciona tangencialmente los derechos ciudadanos y los derechos humanos, pero no establece los parámetros con que deben ser abordados, y prescinde totalmente de las responsabilidades. Tampoco estudia la naturaleza de la sociedad y del Estado ecuatoriano. No propone el análisis de las funciones de éste, ni establece el ámbito de su ejercicio.

Realidad nacional

Como se observó, una de las asignaturas de la “Educación para la Democracia” es la “Realidad Nacional”. Así se estableció en el currículo y en la Ley, para que los jóvenes conozcan su país desde una perspectiva concreta e integradora a su propio contexto. De este modo se puede realizar un ejercicio multidisciplinario que permite un acercamiento a la realidad desde diversas perspectivas, con aportes de la economía, la sociología, la antropología y otras ciencias.²⁹

El documento de propuesta del nuevo bachillerato ha suprimido la Realidad Nacional como parte de la Educación para la ciudadanía. Y tampoco la ha incluido en otro lugar del plan de estudios, que, como se ha visto, dedica largos párrafos a divagaciones sobre los filósofos griegos del siglo IV antes de Cristo y afirmaciones etéreas e inconducentes sobre la posmodernidad.

No hace falta mucho esfuerzo para observar que esta es una grave omisión, ya que priva al estudiantado de contar con una perspectiva de su país, con información empírica y análisis pertinentes. También le impide ejercitar sus capacidades de análisis y de crítica.

El Ecuador en el mundo

En ninguna parte de la “Educación para la ciudadanía” (ni en el resto del documento de propuesta del nuevo bachillerato) se ha incluido el tratamiento del papel que el Ecuador cumple en el concierto internacional actual. En un mundo globalizado esta es una grave falla, sobre todo si se observa que tampoco se ha planteado el tra-

28. Testimonio de esta gran aceptación han sido, entre otros, las “Conferencias Nacionales de Educación para la Democracia”, que se han reunido desde 1998. A ellas han concurrido delegaciones de estudiantes y profesores, fiscales y particulares de todo el país.

29. El documento de propuesta del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano pretende promover la interdisciplinariedad eliminando el tratamiento de disciplinas específicas como la Geografía o la Historia, pero elimina las asignaturas que justamente permiten una visión interdisciplinaria del país, como la Realidad Nacional o la Educación Ambiental.

tamiento de la realidad latinoamericana. Tan lamentable vacío profundizaría una postura aislacionista y una tendencia a la dispersión de los esfuerzos latinoamericanistas en los que deberíamos estar empeñados.

Parece increíble, pero el documento ni siquiera menciona a los procesos de integración en los que nuestro país está comprometido.³⁰ Este es un componente que consta en los actuales programas de Educación para la Democracia, pero se lo pretende excluir en forma del todo inoportuna, precisamente cuando el Ecuador trata de afirmar su papel en el mundo actual. Es elemental que un estudio de Cívica debería incluir la Integración Andina y Sudamericana, sobre todo cuando el gobierno está impulsando con fuerza el desarrollo de la UNASUR como alternativa integracionista de nuestros pueblos.

Educación ambiental

También la Educación Ambiental, que se incluyó en el currículo como una conquista hace una década, ha sido eliminada de la propuesta del Ministerio de Educación. No se ha tomado en cuenta el significativo éxito que la asignatura ha tenido en el sistema educativo durante los últimos años, ni la importancia que los gobiernos y sociedades del mundo dan en la actualidad al ambiente y su protección. Cabe mencionar que el Ecuador fue el primer país de América Latina que incluyó la Educación Ambiental en el Currículo del Bachillerato.³¹

El documento no enfrenta ni lateralmente los problemas ambientales del país, el continente y el mundo. Aparte de una corta frase en el “perfil de salida”, sin ninguna consideración previa, no hay ningún elemento de Educación Ambiental. Temas cruciales como el calentamiento global y la búsqueda de energías alternativas, ni se mencionan. El respeto a la “Pacha Mama” o Madre Tierra, que incluso está establecido en la Constitución, quedan del todo ausentes del plan de estudios. Esta es una falencia que debe corregirse.

Comentarios a la propuesta de Ciencias Sociales

Perspectiva general

La enseñanza de la historia y la geografía formó parte medular del desarrollo de los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica, Europa y otras regiones del mundo. En nuestro medio, su aprendizaje ha devenido en una tradición educativa que se dinamizó, de manera particular, a partir de la Revolución liberal. Hoy existe en el ámbito académico internacional una amplia literatura que examina y reconoce la función que estas asignaturas tienen en el currículo educativo contemporáneo. Los saberes histórico y geográfico aportan a los educandos la comprensión imprescindible de la trayectoria e identidad de la nación a la que pertenecen, y el entendimiento de la configuración del mundo globalizado en el que todos los países se insertan.³²

30. Debe recordarse que el Ecuador ha suscrito varios compromisos de incluir temas de integración en el currículo de su sistema educativo. Algunos de esos compromisos son vinculantes, es decir obligatorios. Esto parece que lo desconocen los responsables del currículo en el Ministerio de Educación. (Ver, por ejemplo, los documentos de la Cumbre Presidencial Andina y la decisión 594 del Consejo de Ministros de la CAN, de julio de 2004).

31. Este hecho ha sido destacado en varias reuniones internacionales, especialmente en las últimas cumbres de jefes de Estado de la Comunidad Andina.

32. Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

En el currículo que rigió en el país desde los años ochenta, se planteó para el “Ciclo Básico” una mezcla de Historia, Geografía y Cívica, que dio lugar a una lamentable confusión.³³ Este problema fue remediado en el currículo reajustado de la Educación Básica. No obstante, de manera abrupta e inconsulta, la actual propuesta de “Nuevo Bachillerato” elimina la Historia y la Geografía como asignaturas del currículo, y las reemplaza por una materia denominada “Ciencias Sociales”. Esta es una medida desacertada que, de llevarse a la práctica, causaría un gravísimo perjuicio a la educación ecuatoriana.³⁴

El documento correspondiente al “Área de Ciencias Sociales” (de la propuesta de “Nuevo Bachillerato” que el MEC exhibe en su portal), compuesto por el perfil de salida, los objetivos y la planificación “por bloques curriculares”, tiene graves errores.³⁵ Constituye un amasijo incoherente y desinformado no solo de los campos disciplinarios en los que dice fundamentarse, sino del debate académico local e internacional sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el ámbito escolar.³⁶ El documento en cuestión se cobija bajo la impostura intelectual de citar o referir a destacados pensadores contemporáneos (Gadamer, Habermas, Morin, Wallerstein), y repetir algunas expresiones al modo “políticamente correcto”, para intentar revestirse de una autoridad o consistencia de la que carece.

Resulta tan desconcertante como reprochable que los responsables de la reforma curricular del Ministerio de Educación presenten al país una propuesta tan disparatada, sin mencionar la pérdida de tiempo que se desprende de la lectura de un documento que, cualquier docente ecuatoriano medianamente instruido y familiarizado con el tema, hubiera desestimado de inmediato. Es también muy grave que la propuesta prescindiera de las especificidades históricas y geográficas que configuraron el entendimiento de lo que significa “tener Patria”, según reclama una singular tradición intelectual ecuatoriana.³⁷

Supresión de la Historia y la Geografía

La principal novedad de esta propuesta consiste en la eliminación de las asignaturas de Historia y Geografía del currículo del bachillerato, y su reemplazo con cinco bloques curriculares, agrupados bajo la denominación genérica de “ciencias sociales”.

Este reemplazo se realiza de manera inconsulta y sin ninguna justificación. La única referencia que consta en las páginas iniciales de la propuesta sugiere que tanto la historia como la geografía constituirían saberes obsoletos que han perdido su

33. Así lo destaca un estudio especializado. Ver Enrique Ayala, Rosemarie Terán y Milton Luna, *La enseñanza de la historia en Ecuador*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.
34. El Área de Historia de la Universidad Andina Simón Bolívar, encargada de la formulación de este apartado, pone en alerta al propio gobierno, a la sociedad y a la opinión pública sobre los graves errores que la propuesta del ME contiene en la parte relativa a “Ciencias Sociales”.
35. “Ministerio de Educación del Ecuador, Nuevo Bachillerato, Área de Ciencias Sociales (Asignaturas de NBE disponibles para discusión”, en Ministerio de Educación, Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, Propuesta para la discusión ciudadana, s.i., s.a. [2011]. También disponible en el portal del ME: <http://bachillerato.educacion.gob.ec/portal/index>.
36. Juan Samaniego, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 2, Quito, 1992; Carlos Landázuri, “Didáctica de la historia: algunas ideas prácticas para una clase activa”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 4, 1993; Guillermo Bustos, “Hacia una nueva enseñanza de la historia”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 11, 1997; Rosemarie Terán, “La enseñanza de la historia en la educación básica”, en *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, No. 20, 2003-04; Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, comps., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
37. Esta ha sido una de las propuestas que más apoyo ha concitado, de entre las que llevaron al presidente Rafael Correa al gobierno, y que han sido reiteradamente mantenidas en estos últimos cuatro años como referentes de la acción educativa.

“autonomía”, y que se han disuelto dentro de un campo denominado “ciencias sociales”. Como se sabe, este aserto es tan falso como desinformado del desarrollo que la disciplina histórica, por ejemplo, ha experimentado en nuestros países, para no mencionar el debate académico metropolitano. Por lo tanto, una ojeada a las obras y a las revistas de historia que se producen en las universidades de los países sudamericanos, para citar los casos más cercanos, corroboraría la magnitud del equívoco en que se basa la propuesta del “Nuevo Bachillerato” del ME.³⁸

No obstante, el problema de fondo no yace en una supuesta divergencia conceptual alrededor de qué membrete se usa para rotular una propuesta de renovación curricular. El problema es menos complejo y más ordinario, y puede ser percibido rápidamente si se revisa el contenido de la supuesta novedad.

Los “nuevos” contenidos

¿Cuál es el contenido de los “bloques curriculares”? La verdad es que se busca sustituir la Historia por una mezcla de contenidos, en los que se destacan principalmente unos temas relativos a creencias religiosas y espirituales (cristianas, coránicas, budistas, védicas), mitos de creación de diversas latitudes, y ciertas perspectivas piadosas, iniciáticas y shamánicas, así como percepciones holísticas.

En la práctica cotidiana del aula, se propone que los estudiantes ecuatorianos pasen a ser instruidos fundamentalmente en la decodificación de “los símbolos religiosos de la religión [sic] zoroastriana, como el culto al fuego ...”, el análisis de las “fuentes filosóficas” del “brahmanismo hindú”, el culto de divinidades hindúes como “Shiva o Vishnu”, la indagación del “vínculo entre el zoroastrismo, el brahmanismo y el budismo”, la elaboración “de hipótesis sobre la función de las construcciones piramidales del Egipto antiguo”, sobre los “zigurats persas” y “los monumentos megalíticos druidas”.

Junto a este tipo de contenidos que conforman la parte nuclear y más extensa del programa de primer año del bachillerato, se deja una hendidura para “decodificar los símbolos de los Mochicas y los Nazcas inscritos en ... las líneas del desierto del actual Perú”; “determinar la importancia del Ingañán en la creación moderna de caminos en América del Sur en la colonia y primeras décadas de la república (sic)”; e “interpretar el mito quitu-cara como fundamento de la historia del centro del mundo ...”.

Si tomamos en serio lo que la propuesta anuncia, la pregunta inmediata que surge es ¿qué tienen que ver este tipo de contenidos con la “transdisciplinariedad” de las ciencias sociales? Aquí tampoco hay historia con el sentido y el rigor que esta disciplina tiene y, más bien, sobresale una ignorancia de bulto respecto a los desarrollos que la historiografía ecuatoriana y latinoamericana ha alcanzado durante los últimos treinta años, por decir lo menos. También se desconocen los avances realizados por la geografía, economía y sociología, por ejemplo.

38. Ver la obra colectiva internacional en que colaboran historiadores de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Estados Unidos, Canadá, España, Reino Unido y Francia: *Historia de América Andina*, 5 vols., Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Librea, 1999-2003; *Historia General de América Latina*, 9 vols., París, UNESCO/Trotta, 2006. Entre las revistas se pueden ver: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá); *Historia Crítica* (Universidad de los Andes, Bogotá); *Fronteras de la Historia* (Instituto Colombiano de Historia y Antropología, Bogotá); *Procesos: revista ecuatoriana de historia* (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador); *Histórica* (Pontificia Universidad Católica del Perú); *Allpanchis* (Instituto de Pastoral Andina, Cusco); *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* (Lima); *Historia* (Universidad Católica de Chile); *Mapocho*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago). Una obra clásica que compendia el impacto de la historia en las ciencias sociales contemporáneas es: Terrence J. McDonald, edit., *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1996; Georg Iggers y Edgard Wang, *A Global History of Modern Historiography*, Pearson-Longman, 2008.

La imposición de un sesgo

¿De qué se trata todo esto? El propio texto establece en el apartado número 9 (pp. 29-30), que “dos grandes líneas hermenéuticas son base de este programa”: la una proviene de los escritos de Ernest Cassirer y la otra del pensador Serge Raynaud (se omite su nombre completo “de la Ferrière”). ¿Desde cuándo y bajo qué justificación resulta pertinente que la filosofía de las formas simbólicas de Cassirer, o los supuestos gnósticos de la “Gran Fraternidad Universal” de Raynaud de la Ferrière sean tomados como directrices para organizar las políticas públicas del currículo escolar ecuatoriano? ¿Qué tienen que ver la obra de Cassirer y Raynaud de la Ferrière con el Plan Nacional de Desarrollo, el programa de gobierno de Alianza País o el debate académico acerca de la enseñanza de la Historia en el país?

El enfoque general y los temas propuestos como contenidos del Área de Ciencias Sociales por el “Nuevo Bachillerato” introducirían una grave distorsión en la comprensión del pasado por parte de los educandos, sin contar con los problemas que los actuales docentes tendrían para llevar a la práctica este tipo de propuesta. En este contexto no cabe discutir la autoridad que Cassirer o de la Ferrière puedan tener en sus respectivos campos, sino la disparatada aplicación que bajo su inspiración ha realizado algún consultor (o un grupo de ellos) para estructurar el contenido de la formación de los estudiantes a nivel secundario, con la venia de los funcionarios que se abanderan de este desafortunado intento de reformar la educación nacional.

Debemos dejar en claro que la crítica no se dirige hacia una discusión debidamente informada acerca de la historia comparada de las religiones (o una antropología o historia cultural de las mismas), o de los mitos y creencias de diferentes pueblos. Ese es tema de un seminario universitario o de estudio de personas adultas (sea herético o de otro tipo). El ámbito escolar del bachillerato no es el lugar adecuado para desarrollar estos temas y peor su inclusión en el currículo nacional. No se puede dejar de señalar que la enseñanza obligatoria de este tipo de contenidos puede alentar debates y enfrentamientos inútiles alrededor del tópico de las creencias religiosas, asunto eminentemente privado y subjetivo.

Lo que debe hacerse

En lugar de pretender que la juventud ecuatoriana aprenda cómo decodificar los símbolos del zoroastrismo o buscar dilucidar las líneas del desierto de Nazca, o repetir hasta el hartazgo que el mito quitu-cara sea el fundamento de la nacionalidad, como si décadas de investigación arqueológica y etnohistórica se hubieran esfumado, lo que conviene es hacer borrón y cuenta nueva de esta pretendida propuesta y reformularla completamente. De otro lado, al enseñar el nacimiento de la modernidad en el segundo año de bachillerato se omiten procesos fundamentales en el devenir histórico, como por ejemplo el surgimiento del capitalismo y el colonialismo, tópicos que deberían incluirse en el currículo puesto que han determinado de manera decisiva el derrotero del mundo contemporáneo.

Sabemos que el currículo del bachillerato vigente requiere de importantes cambios. ¿Desde dónde debe partir la discusión de cómo reorganizarlo? Las experiencias desarrolladas aquí y en otros lugares, así como el debate académico local e internacional sobre los problemas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales proveen una buena base de partida. La experiencia que la Universidad Andina desarrolló en este ámbito puede ser muy instructiva.³⁹ La razón de fondo es que ha sido la

39. Los programas que desarrolló el Área de Historia de la Universidad Andina para su propuesta de Bachillerato en Ciencias y validó a lo largo de varios años con docentes de todo el país, se refieren tanto a “Historia del Ecuador” como a “Historia de América Latina frente al Mundo Occidental”.

única propuesta que de forma consistente ha conjugado la renovación de contenidos, una sostenida capacitación docente y la publicación de sendos manuales de Historia y Geografía, durante los últimos doce años. En nuestro país la discusión sobre estos temas también se desarrolló en los “Encuentros sobre realidad nacional” realizados en Cuenca; en el “Congreso Ecuatoriano de Historia” reunido en Quito, Guayaquil, Cuenca e Ibarra, entre 1993 y 2009, eventos en los que se ha discutido la enseñanza de la Historia y las reformas curriculares. Además, deben considerarse los aportes realizados por la Asociación de Historiadores del Ecuador (ADHIEC), el Taller de Estudios Históricos (TEHIS), la Cátedra de Historia de Iberoamérica, la Academia Nacional de Historia, y el Colegio de Geógrafos del Ecuador, entre otras instancias.

Una propuesta curricular coherente que quiera impartir un conjunto de conocimientos y herramientas para actuar de manera transformadora en la sociedad, debe ofrecer al estudiante, en primer lugar, los elementos necesarios para la ubicación espacial y temporal de las sociedades que estudia; y, luego, brindarle conceptos y explicaciones sobre las continuidades, rupturas y conflictos en los procesos históricos, así como sobre la “otredad” cultural, las transferencias simbólicas, los intercambios económicos, las migraciones, los traslados forzados de personas, las invasiones, las corrientes de pensamiento, los imaginarios culturales, las prácticas y discursos de dominación y resistencia. La estructura de los ejes temáticos debería mostrar, además, una secuencia lógica, procesual y psicopedagógica. Precisamente, porque vivimos en la “sociedad del conocimiento”, que se caracteriza por la abundancia y rapidez en los flujos de información, la enseñanza de Historia debe dotar al estudiante de herramientas para entender la estructura y dinámica de las relaciones cambiantes entre lo local y lo global, lo material y lo ideológico, lo político y lo sociocultural. En esta perspectiva, el estudiante puede verse como integrante de una comunidad local, regional, nacional, latinoamericana y mundial.

El aprendizaje de la Historia y la Geografía debe permitir al estudiante comprender las articulaciones entre estos diferentes espacios, en las múltiples dimensiones que tiene la compleja realidad. Al mismo tiempo, debe facilitar la explicación sobre la participación histórica tanto de los protagonistas individuales como de los actores colectivos (mujeres, afrodescendientes, indígenas, pueblos, etnias, obreros, campesinos, culturas juveniles, migrantes, etc.).

Comentarios a la propuesta de Desarrollo del Pensamiento Filosófico

Esta asignatura, ubicada en la categoría de aprender a ser y a aprender a vivir juntos, trata de justificar el lugar del individuo en la sociedad moderna capitalista, mercantil y competitiva, articulando las ideas de “progreso” y “desarrollo”. Con ello fundamenta, desde una perspectiva estrictamente liberal, el centro de la reforma: el individuo, su “ser”, su libertad, reflexión que deja de lado la dimensión social, histórica y cultural de los individuos, para privilegiar su carácter abstracto, formal y esencialista. Los/as adolescentes tendrían, en sí mismos/as, un ser, una esencia, “ser inquietos, atrevidos, inquisidores”, como indica la propuesta.

El pensamiento filosófico que se pretende desarrollar está inscrito en la concepción tradicional de la filosofía, centrada en el “ser” y asumida como la “ciencia” de todas las ciencias, la que posibilita “explicar” el todo y la poseedora de la “verdad”. De ahí su carácter “omnicomprensivo”, concepción que desde la antigüedad clásica, ha dominado el pensamiento filosófico. Si bien es cierto, ésta puede ser una perspectiva de entrada a la filosofía, no obstante, es contraria al horizonte que la misma reforma plantea.

No está claro cómo, desde esta particular comprensión del pensamiento filosófico, los/as estudiantes podrían “admirar”, “asombrarse” y “saber aceptar, respetar, amar todas las cosas y a sí mismos...”. Aceptar, respetar y amar ¿el ser, la realidad, el orden social como orden natural, como orden del ser? Es difícil saber cómo se articulan en esta propuesta las perspectivas críticas, por ejemplo, la kantiana, si para Kant la filosofía es fundamentalmente crítica, un campo de batalla, de confrontación de posiciones, que conduce no a la aceptación sin más del ser, de la realidad, o de la felicidad, sino a problematizarse acerca de ellos. No hay otro campo más tenso que la filosofía; tensión que obliga a tomar posiciones, a estructurar los problemas (vale decir, las preguntas) que guíen la búsqueda de respuestas en otros campos del saber, del conocimiento y de las prácticas sociales. La filosofía por sí misma no da respuestas.

Parecería correcto tomar como punto de partida de la reflexión filosófica los intereses y necesidades de los/as estudiantes. Sin embargo, resulta arbitrario suponer de antemano que estos intereses y necesidades estarían girando alrededor del “...amor y sexualidad, enamoramiento y noviazgo”. No se plantea, además, una reflexión acerca de cómo se construyen social, cultural e históricamente estos intereses y necesidades, para identificar su autenticidad o inautenticidad.

Se supone que la filosofía ordena la realidad y para ello sería necesario comprenderla y problematizarla. Si es así, ¿cuál es la función, por ejemplo, de las ciencias y de las tecnologías en la producción del conocimiento y en la construcción de la realidad?

Se dice que la actividad práctica de la filosofía produce pensamiento lógico. Sin embargo, esto son dos ámbitos diferentes. La coherencia entre la teoría y la práctica no es una particularidad o responsabilidad de la lógica ya que ésta se preocupa de las estructuras del pensamiento, de las formas de la correcta implicación en el terreno del pensamiento. Los campos de la verdad y de la corrección son diferentes. No está claro qué es lo que se piensa cuando se expresa que “El conocimiento de la verdad implica su compromiso, la filosofía motiva a la acción...” ¿La filosofía busca la verdad, accede a la verdad? Esto implicaría que la verdad está en algún lugar y que, por lo tanto, solo los/as filósofos acceden a ella, la contemplan (cfr. Platón). ¿Cómo de esta contemplación se puede pasar a la acción?

¿Qué significa un correcto pensar? ¿Cómo este correcto pensar se articula al buen vivir? Si el pensar correcto se refiere al pensar construido con reglas lógicas, es decir razonamientos construidos correctamente, éstos, bien podrían sustentar, en el campo de los contenidos, formas contrarias al buen vivir.

No se ve claro que, tal como está planteada la propuesta, se pueda desarrollar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Si bien es cierto que la reflexión filosófica implica compromiso y diálogo, éste no deja de ser tenso. Además, ¿qué significa dialogar en las condiciones actuales para quienes proponen la reforma? Este diálogo ¿es una mayéutica? ¿Es la relación entre un sujeto con otro? ¿Qué tipo de relación entre un sujeto y otro implica una relación dialógica?

Sin embargo que la propuesta considera el carácter teórico y práctico de la filosofía, en el perfil de salida del área, adquiere finalmente el carácter de medio, de instrumento. Perfil de salida que bien puede ser de cualquier otra asignatura, y que no tiene que ver, en sentido estricto, con el filosofar.

La filosofía se aprende filosofando. Ahora bien, qué condiciones contribuyen al filosofar: en primer lugar las inquietudes existenciales de un sujeto acerca de su existencia individual, social y universal; en segundo lugar, la reflexión acerca de ellas desde la teoría y la formulación de preguntas fundamentadas; y, en tercer lugar, la

búsqueda de respuestas en los distintos campos del conocimiento y de las prácticas humanas.

Comentarios a la propuesta de Lengua y Literatura

La propuesta del Ministerio de Educación se revela caótica e inconsistente. Está formada por un conjunto de enunciados desarticulados y, a veces, contradictorios en los que se distorsiona, en unos casos, en otros se niega, el rol que debe cumplir en una sociedad el conocimiento de la tradición literaria, pues hacerlo significa participar de una simbólica que sin duda mucho ha contribuido a gestar la idea de lo que el poeta Jorge Carrera Andrade llamaba, el “lugar de origen”.

La propuesta del nuevo bachillerato, en síntesis, ordena los contenidos de Lengua y Literatura en torno a unos “ejes temáticos” aislados, idílicos y descontextualizados de la realidad compleja y mutante que los jóvenes deben enfrentar a diario. La lectura que se brinda de éstos en ningún momento considera su diverso origen de clase, por tanto, sus varias maneras de mirar y asumir la realidad cotidiana. Según lo que sugiere el documento, los jóvenes son una masa homogénea, armónica, e incluso lo suficientemente maleable como para que todas las “culpas” de un orden injusto le sean atribuidas a los sujetos como responsables directos.

Los enunciados están atomizados entre sí, evidenciando ligereza e incoherencia. Hay párrafos que hablan de *competencias*, mientras la propuesta de este nuevo bachillerato promueve el desarrollo de “*destrezas*”.

Se incurre en errores conceptuales como confundir el concepto de lengua y lenguaje, sobre todo cuando se concibe a la asignatura “lengua y literatura” como “procedimental”. Una de las causas por la que muchos ecuatorianos y ecuatorianas no comprendemos lo que leemos y tampoco sabemos escribir, es justamente porque los docentes consideran a la lectura y a la escritura como técnicas, cuando son competencias de altísimo nivel intelectual y cuyo ingrediente actitudinal (afectivo), de saber por qué y para qué se lee y se escribe, es su eje fundamental. Además, en ese *saber por qué y para qué se lee*, debe estar considerado, dentro del sistema educativo, la posibilidad de explorar la memoria de la Patria a la que han contribuido a construir los creadores y creadoras en varios momentos, quienes participan de una historia que se forja de manera colectiva y no como resultado de “genialidades” individuales, según sugiere, desde visiones idealistas y positivistas, el documento del Ministerio de Educación.

El asunto de caracterizar así a la lengua y a la literatura es negativo. Hay que destacar que la literatura es un objeto de estudio *per se* y que descuidarlo es dejar de construir una tradición literaria, por tanto, dejar de construir una identidad colectiva en la que la noción de Patria está sujeta a un permanente enjuiciamiento crítico; pues es la literatura la que mejor ha sabido resemantizar este tipo de conceptos. De otro lado, no se puede creer que la literatura se agota en la idea de historia y tradición, sabemos que desde diversas artistas ésta sondea y problematiza los múltiples universos que constituyen al sujeto.

De otro lado, se descuida de manera alarmante (esto va contra la dialéctica) que la literatura que se fragua en una sociedad y sus culturas, es un *proceso* que, a su vez, subsume a otros. De ahí que resulte preocupante que los estudiantes del Nuevo Bachillerato, según la propuesta que se discute, jamás van a saber quién fue Juan León Mera y qué papel cumple en la construcción de la nación ecuatoriana una novela como *Cumandá*; o cómo los narradores de la Generación del 30 ya plantean en sus obras la condición plural, diversa, de un país como el Ecuador, a través del reconocimiento de la otra edad o del otro; o cuál fue el papel que ciertas clases hegemónicas cumplieron a la hora de desarrollar prácticas excluyentes y racistas, algo que está

“denunciado” de manera artística en las novelas de Fernando Chávez, Jorge Icaza y Alicia Yáñez Cossío.

Como se puede colegir, se quiere anular, sin ningún argumento válido, la capacidad subvertora que subyace en los grandes textos de nuestra tradición literaria para dar paso a una visión falsamente “armónica”, que no cuestiona lo establecido.

La apreciación que se da del ejercicio de la lectura es hedónica, sustentada en criterios como el belletrismo⁴⁰ y el placer sin ningún sentido crítico y social; un placer que está determinado por las demandas del mercado inmediatista y no por aquellas disconformidades del sujeto postmoderno, al que se lo enmarca, mecánicamente, en “temas”, entiéndase problemas, que van desde “el miedo, la muerte, la risa y la locura”, entre otros. Temas a los que irónicamente se legitima como parte de un “buen vivir”, que tiene un tinte falsamente armonizante, que niega el hecho de que ese buen vivir es parte de un proyecto de sociedad que no puede desvirtuar las contradicciones (injusticia social, inequidad, exclusiones) que la atraviesan.

El documento asume como referente pedagógico al “constructivismo” y esto genera varias paradojas. Sabemos que el constructivismo, o cierta tendencia del mismo, considera al conocimiento como una construcción individual. Para los constructivistas, la realidad está en cada individuo que la construye. Desestima el carácter social del desarrollo humano y, por lo mismo, no es favorable a la formación de personas solidarias. En este sentido, el sicólogo educativo Mario Carretero manifiesta que “lo colectivo, lo grupal, la necesidad social, el interés por los otros e incluso los aspectos afectivo-emocionales, han sido prácticamente olvidados por las concepciones constructivistas de moda y en boga en nuestros días”.

Este enfoque pedagógico es antagónico a la propuesta ideológica y programática de vocación nacional y latinoamericanista que declara el gobierno actual.

La nueva propuesta del bachillerato no toma en consideración la propuesta curricular de la Educación Básica realizada por el mismo Ministerio. No existe ninguna secuencialidad entre estos niveles. Porque si los estudiantes logran los objetivos propuestos en la Básica, esto es, desarrollar durante diez años las “macro destrezas” en un nivel de dominio alto para convertirse en usuarios de la cultura escrita, es precisamente en el bachillerato donde la “lengua” debe ser trabajada en todas las áreas del currículo. Esto permitiría que la literatura recobre su rango y función en los 3 años del bachillerato, no solo como un ejercicio de goce, sino como un instrumento de participación en la construcción plural de la memoria de la Patria, algo que el documento niega, pasando por alto propuestas recientes como la colección de ensayistas ecuatorianos titulada: Memoria de la Patria, auspiciada por el propio Ministerio de Educación entre 2009 y 2010.⁴¹

Corresponde al Bachillerato el conocimiento de las diferentes corrientes de la literatura ecuatoriana, latinoamericana y universal; cuándo nacen esas corrientes, qué proponen, partiendo desde una perspectiva global, sin tener que remitirse a los temas o elementos particulares del hecho literario, como aquellos que propone el nuevo bachillerato. Conocer y participar de una tradición (esto no lo menciona para nada el documento) implica poner en diálogo lo local con lo universal, principio que se ins-

40. Tendencia a considerar válido un texto exclusivamente por su sentido puramente estetizante.

41. El abanico de títulos que consideró esta Colección es muy expresivo de la complejidad y pluralidad de nuestra literatura y sociedad: *El cristal indígena* (biografía de Eugenio Espejo), Augusto Arias; *Plan del Ecuador*, Benjamín Carrión; *Vida de Mariana de Jesús*, Aurelio Espinosa Pólit; *Vida y leyenda de Miguel de Santiago*, Alfredo Pareja Diezcanseco; *Fisiología de la risa y otros textos*, Juan Montalvo; *El indio ecuatoriano*, Pío Jaramillo Alvarado; *El montuvio ecuatoriano*, José de la Cuadra; *Biografía del General Vargas Torres*, Jorge Pérez Concha; *Manuela Sáenz: el tiempo me justificará*, Raúl Serrano Sánchez, edit.; *El perfil de la quimera*, Raúl Andrade; *Literatura y sociedad en el Ecuador*, Agustín Cueva; y *Ojeada histórico crítica de la poesía ecuatoriana*, Juan León Mera.

cribe en la tradición del pensamiento crítico latinoamericano que arranca desde el siglo XIX con Bello, Martí y llega al XX con José Carlos Mariátegui y Octavio Paz.

No existe ninguna relación entre los temas y las destrezas con criterios de desempeño. Por ejemplo: uno de los temas es “ciencia” y una de las destrezas con criterio de desempeño es la “métrica poética”. Hecho que no solo resulta incoherente, sino que desvirtúa el rol de la literatura al decir que para aproximarse a las conquistas de la ciencia sería muy útil que los estudiantes conozcan la narrativa de ciencia ficción de Asimov o G. Wells. El aprendizaje de un campo no lleva a otro. Este es un principio básico de la pedagogía.

La propuesta de “ejes temáticos” (la ciencia, el miedo, el amor idílico, la muerte, la guerra, la locura, etc.) trastorna y pone en interdicto lo que se sugiere, esto es, que el placer de leer supere el ejercicio literario tradicional y “académico”. Cosa parecida, y muy cuestionable, se da por ejemplo con uno de los “ejes temáticos”, “la guerra”. Se pretende que los estudiantes lean una novela voluminosa –verdadera obra maestra de la literatura universal– como *La guerra y la paz* de León Tolstoi, para que “conozcan” lo atroz y terrible de la guerra. Es un despropósito incluir en un corpus de lectura de bachillerato una novela compleja y abrumadoramente extensa como la del autor ruso; segundo, querer decir que se trata de un manifiesto o documento sobre y la guerra, es tener una visión reduccionista y maniquea del texto. Lo mismo sucede con la lectura que se brinda del “héroe”, e incluso la comparación que se establece entre Ulises y Batman, es grotesca. Otro texto que se examinaría en el primer año del nuevo bachillerato, para tener una dimensión del héroe, es la novela *Polvo y ceniza*, de Eliécer Cárdenas, que precisamente hace lo contrario: deconstruye toda la teoría burguesa respecto al héroe y plantea el surgimiento de un anti-héroe cuyo origen de clase y función social y política es absolutamente contestataria.

Parecería ser, el documento del Ministerio de Educación insiste en ello, que se busca darle a la gran literatura un uso similar al que, desde las lógicas del mercado postmoderno, se le da a aquellos textos que se denominan de “autoayuda”.

Este problema se extiende de manera cuestionable en el corpus de lecturas (elegido sin criterios) que se sugiere deben manejar los docentes y estudiantes. Textos que, respondiendo a lo que son los “ejes temáticos”, destruyen toda noción de tradición e historia literaria, atentando así contra las raíces nacionales que debería tener la propuesta.

ANEXO

LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO (ME-UASB) BREVE PERFIL

1. ANTECEDENTES

La tradicional organización de la secundaria sufrió varias transformaciones en la historia del Ecuador. La reforma educativa que se produce al inicio de los años 60 plantea la ampliación de la cobertura educativa, mediante la creación de colegios secundarios en todos los cantones del país y en las zonas rurales más pobladas. La organización curricular que planteó dicha Reforma Educativa, en la que la educación media o secundaria se dividía en dos Ciclos: Básico y Diversificado, es la que se ha mantenido hasta la presente fecha con ligeras modificaciones. Sin embargo, hay que mencionar que las necesidades de formación, como las características de la juventud, no eran las mismas que las del presente.

La Ley de Educación expedida en 1983, establece en su Art. 12: “El Ciclo diversificado procura la preparación interdisciplinaria que permita la integración del alumno a las diversas manifestaciones del trabajo y a la continuación de los estudios en el ciclo postbachillerato o en el nivel superior, atendiendo los requerimientos del desarrollo social y económico del país y a las diferencias y aspiraciones individuales. Las diversas modalidades se organizan de acuerdo con las necesidades del desarrollo científico, económico y cultural del país.”⁴²

El Reglamento General de la Ley de Educación vigente, promulgado en el año 1984, establece los objetivos del Ciclo diversificado:⁴³

- a) Facilitar una formación humanística, científica, técnica y laboral que permita al alumno desenvolverse en los campos individual, social y profesional.
- b) Promover la investigación y la experimentación, que preparen al alumno para que contribuya eficientemente al desarrollo de las ciencias y de la tecnología.
- c) Preparar profesionales de nivel medio que respondan a los requerimientos del desarrollo socioeconómico del país; y,
- d) Profundizar la preparación científica que habilite al alumno para que pueda continuar sus estudios superiores.

El artículo No. 86 del mismo Reglamento establece que el Ciclo Diversificado tendrá tres años de duración. En tanto que el artículo No. 91 determina los tipos de bachillerato que se podrán organizar. El Bachillerato en Humanidades Modernas tradicional es denominado como Bachillerato en Ciencias, con las especialidades de Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Ciencias Sociales y Educación. Cuando se crean los Institutos Pedagógicos Superiores a finales de los años 80 y comienzos de los 90, se suprime el Bachillerato en Educación y se mantienen hasta la presente fecha los tres primeros.

42. República del Ecuador, “Ley de Educación”, Quito, 1983.

43. República del Ecuador, “Reglamento general de la Ley de Educación”, Quito, 2000.

2. LAS PRINCIPALES OBJECIONES AL BACHILLERATO TRADICIONAL

Múltiples han sido las observaciones realizadas por diferentes sectores de la sociedad, por estudiosos del tema y por los propios directivos y docentes de los planteles al funcionamiento del Bachillerato, tal como está concebido en la legislación vigente. Los más importantes son:

- La estructura y organización curricular del Bachillerato en Ciencias no toma en cuenta los grandes cambios científicos y tecnológicos que han acontecido en la humanidad en los últimos años, puesto que obedece a una concepción totalmente pasada y, por tanto, alejada de los procesos que vive la sociedad contemporánea.
- La elección vocacional que deben realizar los estudiantes es muy prematura, puesto que, a los quince años de edad, no tiene la madurez suficiente ni han recibido la correspondiente orientación vocacional para hacer una elección preprofesional apropiada. Este planteamiento coincide con la posición de la UNESCO, la misma que sugiere prorrogar la elección vocacional en lo que más se pueda. Tal situación se comprueba porque altos porcentajes de bachilleres de una especialidad siguen carreras diferentes a la misma.
- Es evidente la deficiencia en organización curricular, con una sobrecarga y dispersión de materias y asignaturas que no permiten que el estudiante se concentre en pocas materias pero de la suficiente profundidad. Esto provoca más de una contradicción entre las diferentes asignaturas. Tal es el caso del Bachillerato en Ciencias, Especialidad Ciencias Sociales, en algunos de cuyos cursos los estudiantes tienen que aprender hasta 16 materias, lo cual torna caótico el aprendizaje. Alguien mencionó que el Bachillerato Ecuatoriano se caracteriza por ofrecer al estudiante “Un océano de conocimientos, pero de un centímetro de profundidad.”
- A lo anterior se suman problemas relacionados con las carencias en la dotación de recursos didácticos, especialmente laboratorios, como también las deficiencias en la formación inicial y continua de los docentes que laboran en este nivel.

3. ALTERNATIVAS PROPUESTAS ANTE LA SITUACIÓN

Varios establecimientos educativos, conscientes de la situación y con el propósito de buscar alternativas para mejorar los sistemas de formación, obtuvieron de parte del Ministerio de Educación la autorización para hacer modificaciones al pensum de estudios oficial; sin embargo, esta no es una alternativa nacional porque aumentar o disminuir, en una o más horas la enseñanza de una o más materias no modifica las deficiencias y vacíos que, en este caso, son estructurales.

En la actualidad existen varios grupos de planteles que no se sujetan estrictamente al currículo establecido por el Ministerio de Educación y que han planteado su propia estrategia curricular. Hasta el momento no ha existido una evaluación, por parte del Ministerio ni los planteles involucrados para conocer la bondad de dichas propuestas.

4. LA REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO (PRCB)

El origen

En agosto de 1995 se suscribió el Acuerdo Ministerial 4889 por medio del cual se le encarga a la Universidad Andina Simón Bolívar para que “lleve adelante el proyecto experimental de Reforma Curricular del Bachillerato y el mejoramiento de los recursos humanos educativos, especialmente por medio de la formación, capacitación y actualización docente.” Esta experiencia se inició con un grupo de 32 colegios que conformaron la “Red de Reforma Curricular del Bachillerato”. Estos planteles eran fiscales, particulares laicos y religiosos, fiscomisionales y municipales y correspondían a las provincias de Azuay, Bolívar, Cañar, Chimborazo, Imbabura, Morona Santiago, Pastaza, Pichincha y Tungurahua. (Actualmente los colegios de la Red llegan a 206 y se ubican en todo el país).

La iniciativa de la universidad es complementaria a la Reforma de la Educación Básica, de carácter terminal, que impulsa el Ministerio de Educación. Desde esa perspectiva, y en el marco del proyecto emprendido por la Universidad Andina, el bachillerato ha sido tratado como un ciclo en sí mismo, provisto de su propia estructura y finalidades y, por supuesto, vinculado a la etapa precedente por una relación de continuidad que no le impide poseer sus propias características de tipo académico y pedagógico.

La propuesta de reforma

Con el fin de atender a este encargo, la Universidad Andina en el Área de Educación constituyó un “Equipo Base” en lo técnico-pedagógico para coordinar el programa desde sus inicios. Además se formó un equipo de consultores nacionales especializados, encargado de desarrollar la propuesta curricular por asignaturas. A la par, la definición del proyecto macrocurricular y la capacitación de los equipos técnicos exigió el concurso de consultores internacionales que se articularon a la primera fase de formulación del programa.

El programa de Reforma Curricular del Bachillerato, desde su primera propuesta y a lo largo de todo el proceso de planificación y ejecución, se realizó sobre la base del consenso, la consulta y el debate en la Red de Colegios Coparticipantes. Esta red fue concebida con el fin de experimentar, perfeccionar y validar la propuesta curricular, de manera gradual en los colegios, aceptando la diversidad de características institucionales y sociales. El proceso se inició en 1995, con los cuartos cursos del régimen sierra, y en 1996 con los del régimen costa.

La Red de Colegios Coparticipantes en este programa se conformó con centros educativos que se adhirieron voluntariamente a esta propuesta, bajo los siguientes acuerdos:

- Aplicar de forma experimental la propuesta, con todas las implicaciones del programa, tanto en lo académico, como en lo administrativo y de gestión.
- Participar activamente en la formulación, validación y mejoramiento de la propuesta.
- Incorporar gradualmente el contenido del proyecto en el lapso de tres años, y en las fechas oficiales que corresponden al inicio del año lectivo.
- Participar en los talleres que para el efecto se realizan y en los programas de capacitación docente que el Área de Educación de la Universidad Andina lleva adelante en apoyo al programa de reforma.

Educación para la Democracia

Atendiendo una sentida necesidad nacional, como resultado paralelo a la reforma del bachillerato, la universidad planteó la “Iniciativa: Educación para la Democracia”, que se inició en 1999. Educación para la Democracia se ha definido como una propuesta para contribuir a superar las limitaciones de la sociedad y del sistema político ecuatoriano, que apunta, fundamentalmente, a proporcionar a los jóvenes bachilleres conocimientos que les permitan interpretar y entender la situación política, social, económica y ambiental del país y que los prepare para integrarse en el sistema político como ciudadanos y ciudadanas adultos y responsables. Todo ello, en el marco de la construcción de una sociedad radicalmente distinta, con un paradigma de “vivir bien” (*sumak kausay*), que supere los graves vicios de las sociedades capitalistas y consumistas que hacen de la gente cosas o mercaderías y destruyen el planeta, que es nuestra casa común o Pacha Mama.

El proyecto curricular

La perspectiva curricular exigía abordar el tratamiento integrado de los componentes básicos que intervienen y deciden la marcha de un proceso educativo determinado. En ese sentido, el programa que ejecuta la universidad, junto con la red, contempla los tres componentes (Currículo, capacitación y materiales de enseñanza). El proyecto curricular, a su vez, comprende tres niveles de concreción de la reforma. Nos referiremos a ellos.

1. Organización macro-curricular del ciclo del bachillerato
 - Redefinición de la naturaleza y fines del “Bachillerato” en reemplazo de la estructura del vigente “Ciclo Diversificado”.
 - Redefinición de la tipología del bachillerato.
 - Redefinición de la naturaleza y fines del bachillerato.
 - Redefinición cuantitativa y cualitativa de los campos disciplinarios que integrarían el plan de estudios de la nueva propuesta.
2. Diseño y Planificación Curricular (propuesta pedagógica)
 - Formulación de principios pedagógicos que orienten un diseño curricular coherente e integrado.
 - Identificación y caracterización de los componentes del diseño curricular (propósitos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación) con base en el marco pedagógico.
 - Elaboración de propuestas curriculares por asignaturas para la definición y concreción de nuevos programas.
 - Elaboración de guías didácticas para el manejo de nuevos programas a nivel de aula.
3. Administración Curricular a nivel de centro educativo
 - Gestión administrativa del currículo, en relación con los actores del sistema educativo que participaban en la toma de decisiones curriculares.
 - Formulación por parte de los centros educativos de un proyecto curricular propio.
 - Creación de instancias adecuadas de administración curricular y adaptación a las circunstancias propias de cada institución.
 - Relación estrecha entre la gestión administrativa y la gestión académica del currículo.

Capacitación y actualización

La capacitación siempre ha estado dirigida a la difusión, promoción y aplicación de todo el proceso de la reforma curricular del bachillerato. Los cursos, jornadas y talleres siempre se han destinado a las autoridades, a los docentes y a los coordinadores institucionales y de los programas, por áreas de trabajo de los colegios de la red y otros. Estos cursos nunca han sido exclusivos para los colegios de la red, por cuanto en ellos han participado docentes de otras instituciones educativas.

PROGRAMA DE REFORMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO	
1995-2010	Número de docentes
Administración Curricular	669
Bachillerato Polivalente	1.335
Área de Formación	1.711
Física y Matemática	1.181
Historia y Geografía	935
Educación para la democracia (Cívica)	209
Informática	196
Lenguaje y Comunicación	950
Química y Biología	1.003
Lectura y Escritura	388
Desarrollo del Pensamiento	332
Etnoeducación	16
Total	8.925

CUADRO DE INSTITUCIONES BENEFICIARIAS (ACTUALIZADO A 2010)	
Provincia	Número de instituciones
Azuay	5
Bolívar	3
Cañar	2
Carchi	4
Chimborazo	6
Cotopaxi	4
El Oro	23
Esmeraldas	2
Galápagos	6
Guayas	21
Imbabura	8
Loja	5
Los Ríos	4
Manabí	29
Napo	2
Pastaza	2
Pichincha	224
Sucumbíos	1
Tungurahua	10
Zamora Chinchipe	2
Total	363

CUADRO DE DOCENTES CAPACITADOS POR AÑO	
Año	Número de docentes
1995	221
1996	807
1997	569
1998	803
1999	779
2000	531
2001	414
2002	427
2003	704
2004	286
2005	274
2006	937
2007	760
2008	687
2009	187
2010	539
Total	8.925

El programa ha cubierto 120 horas de trabajo y ha sido concebido para capacitar y entrenar al docente en el conocimiento y uso del modelo de la Propuesta para el manejo de los programas y guías didácticas de cada una de las asignaturas, por cuanto los cursos siempre han sido estructurados de acuerdo a las materias del plan de estudios de la propuesta de reforma curricular del bachillerato. Estos cursos siempre

JORNADAS DE ENTRENAMIENTO DOCENTE		
Provincia	Facilitadores	Número de docentes
AÑO 2008		
Pichincha	10	316
Santo Domingo de los Tsáchilas	10	450
Esmeraldas	10	422
Total	30	1.188
AÑO 2009-2010 PICHINCHA		
CURSO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	5	140
CURSO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	5	133
LECTURA CRÍTICA SEGUNDA EDICIÓN	5	175
ACTUALIZACIÓN CURRICULAR LENGUAJE DE 2DO. A 7MO. EDUCACIÓN BÁSICA	6	200
ACTUALIZACIÓN CURRICULAR LENGUAJE DE 8VO. A 10MO. EDUCACIÓN BÁSICA	7	245
Total	28	893

se han realizado considerando los requisitos legales y reglamentarios exigidos por la Dirección Nacional de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Ministerio de Educación.

El Área de Educación de la Universidad Andina ha desarrollado cursos de capacitación para las instituciones educativas para el régimen costa, para el régimen sierra y cursos especiales en coordinación con las instituciones que lo han solicitado. En el campo del posgrado, la universidad ha llevado adelante programas de especialización superior y maestría especialmente destinados a los maestros.

Materiales de enseñanza

Para atender no solo las necesidades de este programa de reforma del bachillerato, sino del país, la

Universidad Andina ha preparado, en colaboración con dos destacadas editoriales del país, dos series de materiales educativos para complementar y apoyar el trabajo de la Reforma Curricular. Estos son:

- Manuales para la mayor parte de asignaturas, que son usados por los alumnos;
- Guías didácticas para los docentes;
- Cuadernos de trabajo para los alumnos.

Estos materiales han tenido aceptación por docentes y establecimientos, no solo de la Red, sino de todos los ámbitos del país. Sus precios son los más bajos del mercado. Se revisan periódicamente de acuerdo con las evaluaciones.

5. EL BACHILLERATO EN CIENCIAS UASB-COLEGIOS DE LA RED

Debido a la importancia que tiene en el desarrollo del sistema educativo, el presente informe va a procurar una mirada especial sobre éste, ya que atiende a más de las dos terceras partes de la población estudiantil del nivel y está diseñado particularmente para la continuación de estudios superiores, por lo que es motivo de especial preocupación, especialmente de quienes están vinculados con la educación superior.

El contenido de este bachillerato balancea la formación humanística con el conocimiento de las ciencias exactas y naturales. “Plantea la eliminación de la especialización temprana y propone un tronco común de materias básicas y formativas para cuarto y quinto cursos. Las posibilidades de elección se presentan solo en sexto, con un plan de estudios que mantiene algunas materias del tronco común, pero acompañadas de un importante conjunto de materias optativas, cuya elección corre de cuenta de las instituciones educativas. La titulación es única: Bachiller en ciencias, título amparado por la Ley General de Educación. Se trata, entonces, de un plan de estudios con opción de profundización de contenidos/conocimientos en el último año, pero cuyo título no recoge ni mención ni especialización alguna.”⁴⁴

“Se elimina, de esta manera, el problema que significa que el estudiante a los quince años tenga que elegir su profesión definitiva. El título de bachiller general no les impedirá optar por un ingreso en cualquier alternativa de la educación superior. La importante presencia del Desarrollo vocacional, elevado en la propuesta al rango de asignatura, se explica precisamente por el crucial papel que juega al contribuir a la formación de proyectos profesionales y de vida de los estudiantes.”

El planteamiento anteriormente mencionado es muy claro y, además, muy necesario para atender los problemas nacionales. La propuesta de reforma puede contar como sus principales aportes:

- Se hace una propuesta renovadora y actualizada en la que se elimina la frondosidad de materias y asignaturas que caracterizaron al bachillerato oficial y se incorporan nuevas áreas del conocimiento exigidas por la sociedad actual, como son: Educación Ambiental, Realidad Nacional, Cívica, Desarrollo del Pensamiento, Cultura Estética, Educación en Valores, Computación y Desarrollo Vocacional.
- Se reorganiza el pensum de estudios, de manera que el estudiante debe atender cada año un promedio de nueve asignaturas, a diferencia de las dieciséis o más que plantea la propuesta oficial. Esto permite asumir con mayor profundidad y concentración los estudios de cada área del conocimiento.
- Se evita la elección prematura de la profesión, permitiendo que los cursos cuarto y quinto (o primero y segundo del bachillerato) sean de carácter general y únicamente en el sexto curso o año terminal un 50% del pensum pueda tener materias optativas que le den un primer acercamiento a la elección vocacional.
- Se resalta aquí el carácter de acercamiento vocacional que tiene este curso. Puesto que si bien la formación es genérica, la cercanía de los estudios superiores debe obligar al educando a asumir una posición frente al futuro, por varios motivos: en primer lugar han transcurrido dos años más de formación en el bachillerato, también porque la decisión vocacional que debe asumir posteriormente no podrá hacerlo en un corto período que media entre la obtención del grado de bachiller y la admisión en el centro de educación superior. De manera que este proceso de identificación de sus intereses, capacidades y competencias puede darse de mejor forma en el transcurso del último año del bachillerato.

44. Universidad Andina Simón Bolívar (1999), “Programa de Reforma Curricular del Bachillerato”, Propuesta General, Quito, Ecuador.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional (2010), "Proyecto de Ley de Educación Intercultural", www.asambleanacional.gov.ec
- Corporación de Estudios y Publicaciones (2000), "Ley de Educación" Quito, Ecuador.
- Corporación de Estudios y Publicaciones (2000), "Reglamento general de la Ley de Educación", Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (octubre 2010), "Nuevo Bachillerato Ecuatoriano", versión preliminar, www.bachillerato.ecuatoriano.gov.ec
- Universidad Andina Simón Bolívar (1999), "Programa de Reforma Curricular del Bachillerato", Propuesta General, Quito, Ecuador.
- Universidad Andina Simón Bolívar (1999), "Reforma Curricular del Bachillerato, Administración y Gestión", Quito, Ecuador.