

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS EPISTEMOLÓGICAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN BÁSICA ECUATORIANA DURANTE EL PERIODO 1996-2019

Julia Isabel Avecillas Almeida ¹

RESUMEN

El presente estudio cualitativo comparativo diacrónico, a partir de un análisis documental, tuvo como objetivo elaborar un análisis crítico de la base epistemológica de las tres últimas propuestas curriculares de Educación General Básica Ecuatoriana. En el marco de diferentes sistemas políticos de gobiernos de turno, los resultados evidenciaron una permanencia en un modelo pedagógico pragmático, fundamentado en el desarrollo de la "productividad capitalista", a partir de la estandarización de "competencias/destrezas" y la homogenización de sistemas de evaluación de los denominados estándares de calidad. La herencia de la globalización neoliberal de la década de los noventa, no ha generado rupturas epistemológicas significativas en las reformas educativas, que en sus diferentes momentos ha atravesado Ecuador, hasta la actualidad.

Palabras claves: currículo ecuatoriano, pedagogía pragmática, destrezas, competencias

COMPARATIVE STUDY OF EPISTEMOLOGICAL CURRICULAR PROPOSALS IN ECUADORIAN BASIC EDUCATION DURING THE PERIOD OF 1996-2019

ABSTRACT

The objective of this qualitative, comparative and diachronic study, based on a documentary analysis, was to elaborate a critical analysis of the epistemological basis of the last three curricular proposals of Ecuadorian General Basic Education. Within the framework of the different political systems of the governments in power, the results evidenced a permanence in a pragmatic pedagogical model, based on the development of "capitalist productivity," based on the standardization of "competencies/skills" and the homogenization of evaluation systems of the so-called quality standards. The legacy of neoliberal globalization of the 1990s has not generated significant epistemological ruptures in educational reforms, which in their different moments have passed through Ecuador until now.

Keywords: Ecuadorian curriculum, pragmatic pedagogy, skills, competencies

¹ Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad del Azuay (Cuenca – Ecuador). E-mail: javecillas@uazuay.edu.ec

1. Introducción

El currículo es la expresión oficial de una propuesta política educativa, ya sea a partir de su discurso manifiesto u oculto, que evidencia un posicionamiento ideológico que responde a un gobierno de turno o a una propuesta gubernamental. Para Popkewits (1994) los cambios educativos responden a un problema de epistemología social. El currículo, por su parte, puede comprenderse como la proyección de las reformas educativas sobre la relación entre el conocimiento, las instituciones y el sistema de poder.

En el contexto histórico de un proyecto de globalización neoliberal, como consecuencia de la crisis económica de la década de los ochenta, una tendencia común y dominante en los países latinoamericanos determinó las reformas educativas, y por ende sus propuestas curriculares, durante la década de los noventa (Kaufman y Nelson, 2005; Tedesco, 2003), marcadas por la búsqueda de la homogenización de contenidos, “la equidad educativa” y el desarrollo de competencias – destrezas – habilidades verificables cuantitativamente, el establecimiento de estándares de calidad y el desarrollo de la productividad, entre otros. A partir de un paradigma pragmático, las competencias pasaron a ser el eje del desarrollo académico escolar de estas nuevas propuestas curriculares.

En este contexto, el año 1996 resultó decisivo para la realidad ecuatoriana cuando en el gobierno de Sixto Durán Ballén (1992-1996) se dio paso al primer documento oficial que expresó una política educativa de estandarización de conocimientos: *La Reforma Curricular para la Educación Básica*. Este documento prescribe como objetivo general:

Lograr que en los próximos cinco años se universalice la reforma de la educación general básica, bachillerato y educación técnica, los contenidos programáticos mínimos y las destrezas proyectadas, dentro de un proceso participativo de construcción de la reforma educativa del sistema educativo ecuatoriano (Ministerio de Educación y Cultura, 1997).

Los próximos gobiernos, caracterizados por una inestabilidad política histórica, mantienen las mismas características en el campo de la educación. La crisis económica no permitió inversión, y apenas el currículo fue uno de los pocos referentes que expresaron procesos de valoración al campo educativo en Educación Básica y Bachillerato a nivel nacional.

Diez años después, el 2006 resulta decisivo para el mejoramiento de la educación en Ecuador. Con el inicio de una propuesta política “autodenominada”: *socialismo del siglo XXI*, se establecieron planteamientos que promovieron un verdadero desarrollo significativo en el plano de la Educación. Así se generaron nuevas políticas educativas de gobierno, por así decirlo, “transformadoras” en cuanto la educación dejó de ser un espacio desatendido para ser uno de los ejes de inversión más significativos. Fue la década de gobierno de Rafael Correa (2006-2016). En ese contexto, dos currículos emergieron y constituyeron parte de ese desarrollo y gestión en el campo educativo: *La Actualización y Fortalecimiento Curricular* (2010) y *El Ajuste a la Actualización y Fortalecimiento Curricular* (2016).

Sin embargo, con el documento de 1996, estos dos documentos oficiales que debiesen tener congruencia con la propuesta de mejora educativa, no muestran cambios significativos dentro de su base epistemológica, permaneciendo la propuesta por destrezas–modelo por competencias-, hasta el presente año, 2019 (aún con un nuevo gobierno, con Lenín Moreno en la presidencia).

Hasta el momento, en el Ecuador no existe un análisis que pueda referir esta permanencia epistemológica de la propuesta curricular. Los estudios realizados se concretan a cambios más estructurales de las reformas; sin embargo, su fundamentación ha sido subestimada. Por esta razón, el objetivo de este artículo cualitativo, a partir de un análisis documental, fue elaborar un análisis crítico de la base epistemológica de las tres últimas propuestas curriculares de Educación General Básica Ecuatoriana.

2. Antecedentes: La escolarización en el contexto de la globalización neoliberal en el Ecuador durante el periodo de gobierno de Sixto Durán Ballén (1992-1996)

La crisis económica de la década de los ochenta conllevó al Ecuador a establecer como medidas emergentes la constitución de programas de *Ajuste Estructural*, medidas que consistieron en lograr generar la apertura al mercado internacional, así como la garantía legal y económica del pago de la deuda externa. Sin embargo, la situación económica del país no permitió hacer inversión educativa y pasó a ser, durante este periodo, uno de los aspectos más desatendidos como política de gobierno. La educación estatal estuvo profundamente desamparada promoviendo el desarrollo de la educación privada, lo que conllevó al surgimiento de desigualdades entre la educación pública y privada. El Banco Mundial (BM) y el Banco Internacional de Desarrollo (BID) tomaron a cargo los programas EB/PRODEC y PROMECED, desplazando la rectoría de la política educativa del Ministerio de Educación.

La reforma curricular de 1996: la constitución de un currículo estandarizado

Durante los años noventa, al igual que en otros países iberoamericanos, en el Ecuador se dio inicio a un ambicioso proceso de reformas orientadas a mejorar la calidad y la equidad educativa. Tales reformas educativas se proyectaron en reformas de calidad, en formación o capacitación, en cambios de currículo y evaluación (Carnoy, 2011).

El currículo ecuatoriano de 1996, al igual que todos los currículos de Iberoamérica que aparecen con estos propósitos, buscó desarrollar en el estudiantado –de educación básica, en sus primeros momentos– destrezas / competencias que pudieran ser evaluados de manera cuantitativa, así como homogenizar contenidos que erradicaran la diferencia entre las instituciones privadas y públicas. Entre los lineamientos significativos en cuanto a la base epistemológica de este documento se encuentra la presencia de la educación en valores, transversalizándolo a todos los conocimientos. La interculturalidad en la educación es manifiesta de forma explícita. La interculturalidad tiene como base el reconocimiento de las identidades étnico-culturales (MEC, 1996).

Pero epistemológicamente, esa educación por competencias, denominadas desde el currículo ecuatoriano como “destrezas”, responde a un modelo de poder. La

“competencia”, concepto eminentemente pragmático, tiene una perspectiva funcional. En una perspectiva “modernizadora” de la educación, supone constituir ciudadanos más productivos y funcionales. Por lo tanto, resulta necesario educar desde los primeros años en pro de ese sujeto funcional, donde las nuevas generaciones “posean capacidades técnicas, adquieran también competencias didácticas, sociales y profesionales que garanticen una gran versatilidad a largo plazo” (Van de Klink, et. al, 2007, p.76), además adaptable a las necesidades de una sociedad en continua transformación.

Otro aspecto significativo que influyó en la consolidación de esta propuesta fue el avance de los experimentos de la psicología del aprendizaje, realizados en la década de los ochenta, donde se demuestran que la transferencia de conocimientos y capacidades no se da de manera automática, sino progresiva. Surge con ello una propuesta pedagógica procedimental. Además, surgen contenidos como aprender a aprender, enseñanza temática interdisciplinaria, aprendizaje basado en la resolución de problemas y descontextualización (Van de Klink, et, al, 2007). La enseñanza basada en competencias resalta las características de los problemas que deberán tomarse en consideración en estas formas de enseñanza y los problemas centrales de la práctica laboral. Las competencias están constituidas por las “destrezas” que las generan. Este término se convierte en el eje de los aprendizajes en la educación ecuatoriana.

El sujeto, desde este modelo, debe aprender o condicionarse a aplicar sus aprendizajes, a mostrar productos –concepto de productividad laboral–. Se educa para constituir ciudadanos “competentes” capaces de instaurarse y ser parte de ese modelo socioeconómico marcado por la búsqueda de resultados: el capitalismo “neoliberal”.

La actualización y fortalecimiento curricular 2010

En el contexto de una propuesta de gobierno auto denominado “Socialismo del Siglo XXI”, el currículo de 1996 tuvo vigencia hasta el año 2010, en el que aparece un nuevo documento curricular oficial para la educación básica y el bachillerato denominado: *Actualización y Fortalecimiento Curricular* (2016). Este documento estuvo basado en el mismo currículo de 1996, la evaluación de calidad y el Plan Decenal (2005-2015). Una gran inversión en el campo de la educación es uno de los ejes más significativos durante la década del gobierno de Rafael Correa (2006-2016). Los principales espacios de inversión en educación fueron: infraestructura, capacitación, becas, creación de nuevas instituciones, fortalecimiento de la educación superior, fortalecimiento de la gratuidad educativa, etc., sin embargo, epistemológicamente, el currículo se mantiene dentro de los mismos paradigmas neoliberales: la estandarización de conocimientos por año, la importancia a la evaluación continua de “calidad”, el desarrollo de los aprendizajes a partir de las denominadas “destrezas con criterio de desempeño”, que no son sino una delimitación progresiva para el alcance de las macro destrezas que a su vez, son en suma el mismo modelo pedagógico por competencias. El aprendizaje a partir de estrategias procesuales es otra característica que mantiene su vigencia desde la propuesta de 1996.

En consonancia con los cambios curriculares a nivel latinoamericano en la década del 2000, en Ecuador se da continuidad al currículo de primaria a secundaria, generándose un currículo para Bachillerato General Unificado. En un primer momento, se centra el currículo en las cuatro áreas básicas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales; sin embargo, de una manera progresiva fue estandarizándose saberes en todas las otras disciplinas. Los test de calidad en consonancia con las pruebas PISA, se convirtieron en una de las herramientas fundamentales para evaluar los resultados alcanzados a partir de esos currículos estandarizados (UNESCO, 2015).

Por primera vez, Ecuador cuenta con un currículo con una base pedagógica definida, describiéndose como constructivista y crítico, proyectado ante todo a la “condición humana y la preparación para la comprensión”, a partir de: “la jerarquización de la formación humana científica y cultural, los valores (respeto, solidaridad y honestidad), la interculturalidad, la plurinacionalidad y la inclusión (MEC, 2016). El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación son otro referente prescrito en este nuevo documento curricular. Fundamento de este currículo se encuentra también en los procesos de “evaluación integradora” de la calidad y del dominio de las destrezas.

El Ajuste Curricular 2016: una propuesta sociocultural con una base epistemológica pragmática

La crítica al modelo por competencias considera que en el escenario de tratar de generar equidad educativa, la homogenización de estándares y evaluación de la calidad conlleva a ser también excluyente. Epistemológicamente, la educación inclusiva debe considerarse como un fundamento de la educación misma. En más de una década, la inclusión ha pasado a ser un tema de políticas educativas, no solo para Ecuador sino para varios países de Latinoamérica (Pérez, 2009)

No podría hablarse de educación que no sea inclusiva. Para Ramírez (2016) “la inclusión supone la integración efectiva de los educandos a través del conocimiento, con el fin de hacer justicia social, reconociendo la diferencia de todas las personas, teniendo como base los Derechos Humanos” (p. 6). La valoración a la diversidad, la interculturalidad y las adaptaciones curriculares frente a necesidades educativas especiales, son conceptos que aparecen como parte de las propuestas curriculares, no solo de Ecuador sino que, con diversas nominaciones, en Latinoamérica en la década del 2000 (Saforcada y Vassiliades, 2011).

En el marco político, Venezuela y Bolivia son de alguna manera un antecedente para Ecuador, en cuanto a la presencia de un discurso “descolonizador”, como espejismo de una propuesta política, que en el currículo ecuatoriano se proyecta a través de una propuesta “prescriptiva nacionalista”.

El modelo por competencias, al ser profundamente funcional, pragmático, y al estandarizar sus saberes, contrariamente a la utopía de la inclusión de la diversidad, la excluye, porque aquel que no alcanza los estándares que se aspiran –resultados de aprendizaje–, no es promovido; por lo tanto, no ha sido incluido sino integrado en el sistema educativo.

El Ajuste Curricular a la Actualización y Fortalecimiento Curricular (2016), propuso tratar de enmendar esta falencia a partir de una propuesta denominada, prescriptivamente, como “flexible”; con base en un sistema no estructurado por años escolares, sino por subniveles, dentro de los niveles de Educación Básica y Bachillerato Unificado (MEC, 2017). Las destrezas con criterio de desempeño pasan ahora a ser maleables en el transcurso de tres años escolares a los que pertenecen cada subnivel: subnivel preparatorio (primero de básica), subnivel elemental (segundo, tercero y cuarto), subnivel medio (quinto, sexto y séptimo) subnivel superior (octavo, noveno y décimo). Bachillerato (primero, segundo y tercero). Prescriptivamente se promueve un modelo sociocultural que atienda a las necesidades específicas y realidades de cada contexto; sin embargo, en la práctica, la propuesta pierde todo su sustento al manejar libros oficiales que estandarizan contenidos anuales.

De la misma manera, la evaluación de la calidad educativa promueve estándares de homogenización sobre las destrezas/competencias que el estudiantado debe cumplir sin importar las “particularidades socio culturales”. La estandarización del examen del INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), correspondiente a los denominados exámenes de grado y, paralelo a los de ingreso a las universidades, versa sobre esta misma estandarización que no responde a una verdadera base sociocultural, por poner un ejemplo, lo cual demuestra el declive práctico de la propuesta.

3. Conclusiones

La epistemología de la escolarización neoliberal representa un desafío para las propuestas educativas latinoamericanas, puesto que aún sigue siendo el sustento de muchos currículos como sucede en el Ecuador. En un contexto globalizado, cuyas exigencias son absolutamente complejas, es sin duda compromiso de la educación ser correspondiente a los avances del mundo a partir de la ciencia, la economía, la tecnología; pero también es cierto que una verdadera propuesta de transformación educativa merece un análisis epistemológico concerniente a su realidad, a su historia, a sus contextos, a sus necesidades locales, nacionales, próximas. De hecho, una verdadera reforma educativa debe sustentarse en un modelo de pensamiento propio, transformador, cuya base se convertiría en la base de su currículo, no limitado al desarrollo de competencias “productivas” en términos económicos sino humanos, sociales, “aprendizajes que propicien una mayor justicia, la equidad y la solidaridad mundial” (UNESCO, 2015, p. 3).

4. Bibliografía

- Carnoy, M. (2011). ¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica? Nuevas perspectivas. Diálogo Regional de política. Banco Interamericano de Desarrollo para el Diálogo Regional de Política
- Organización de las Naciones Unidas, UNESCO (2015). “Situación educativa de América Latina y el Caribe”
- Pérez, C. (2009). “Problemas de contextualización en el préstamo de políticas educativas: experiencias argentinas en perspectiva comparada, a nivel nacional e internacional. Recuperado de:

https://www.academia.edu/36914032/Problemas_de_contextualizaci%C3%B3n_en_el_pr%C3%A9stamo_de_pol%C3%ADticas_educativas_experiencias_argentinas_en_perspectiva_comparada_a_nivel_nacional_e_internacional

Saforcada y Vassiliades (2011). Las leyes en Educación en los comienzos de siglo XXI. Del Neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304.

Tedesco, J (2003) Prólogo. En Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. ANEP: Montevideo.

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris.

Van der Klink y Boon (2007) Competencias y formación profesional superior, presente y futuro. Revista europea de formación profesional