

## Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular

### SEMINARIO REGIONAL ANDINO

#### El desarrollo curricular y los desafíos de la Educación Básica en la Región Andina<sup>1</sup>

##### 1. ¿En qué cambió el currículo y qué cambió con el currículo en nuestra región?

---

La reforma de los currículos de educación básica constituye un fenómeno extendido a nivel regional en los últimos 25 años, respecto del cual ya existen registros y evaluaciones importantes. La UNESCO reseñó el origen de las reformas curriculares producidas en veintidós países de América Latina y El Caribe desde 1980<sup>2</sup>, como una respuesta a las deficiencias identificadas en los currículos vigentes hasta entonces, cuyos contenidos rígidos y academicistas los hacían poco relevantes y pertinentes a las demandas, desafíos y necesidades de las sociedades y las economías regionales; pero también alejados de los avances científicos y tecnológicos, de los procesos de descentralización educativa y autonomía escolar en curso, así como de la ampliación y reestructuración de los niveles educativos que empezó a producirse simultáneamente.

##### Los procesos de cambio curricular en el contexto latinoamericano

UNESCO realizó además una evaluación de estas reformas, desde las primeras transformaciones curriculares aisladas ocurridas en la década de los ochenta, hasta las reformas curriculares asociadas a cambios globales del sistema educativo durante los noventa. En su balance de 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, señala por ejemplo que las modificaciones más frecuentes durante la década de los ochenta fueron: el diseño del currículo por objetivos, la globalización de áreas curriculares y la introducción, en algunos casos, de la educación ambiental, educación y población y la educación para el trabajo; algunos países de El Caribe elaboraron currículos de primaria teniendo como eje la incorporación de la propia lengua y cultura.

Estos cambios estuvieron acompañados de otras medidas, como la formación de docentes, la producción y distribución de material didáctico, guías metodológicas y libros de texto. Sin embargo, en algunos países algunos de estos cambios curriculares no llegaron a implementarse o fracasaron debido a la falta de recursos, la formación insuficiente de los docentes o su escasa participación en la formulación de las reformas. En varios casos, el nuevo currículo se implementó en escuelas piloto, sin llegar a generalizarse.

En la década de los noventa, ocho países diseñaron nuevos currículos para su educación básica, aunque las transformaciones curriculares se produjeron en la mayoría de los países latinoamericanos motivadas por una búsqueda de mayor calidad y pertinencia en su educación. A diferencia de la década anterior, no fueron medidas aisladas, sino parte de reformas más globales de sus sistemas educativos, centradas en las necesidades básicas de aprendizaje y en la perspectiva tanto de construcción de ciudadanía como de preparación para la vida. La Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien influyó mucho en estos procesos. Además, los currículos de los noventa fueron construidos dentro de procesos participativos, buscando consensos entre diferentes sectores, especialmente docentes, a través de sucesivas consultas.

En términos generales, continúa la UNESCO, las reformas curriculares en la región latinoamericana compartieron una serie de características que a continuación reseñamos:

**«Currículos abiertos y flexibles, que favorecen una mayor descentralización y autonomía en la toma de decisiones pedagógicas a los gobiernos locales y las escuelas. Aunque el grado de apertura varía de unos países a otros, la tendencia general ha sido**

---

<sup>1</sup> Documento elaborado por Luis Guerrero Ortiz para la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

<sup>2</sup> UNESCO / OREALC. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO, 2001. p. 66ss.

establecer unos aprendizajes mínimos o básicos, desde el nivel central, para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas del país, dejando un margen de apertura para que las instancias locales y las escuelas enriquezcan y desarrollen dichos mínimos en función de las características y necesidades educativas de sus alumnos y de los contextos socioculturales. En los países con un sistema federal o con un mayor nivel de descentralización, las provincias, estados o departamentos elaboran sus propuestas a partir de los mínimos establecidos en el nivel central.

**Currículo por capacidades o competencias establecidas para un ciclo de 2 ó 3 años de duración.** En la mayoría de los países se ha superado el modelo curricular basado en objetivos muy operativos graduados por año escolar. La mayoría de los diseños curriculares establecen objetivos y contenidos por ciclos, lo que permite dar respuesta a niños con diferentes ritmos, necesidades y niveles de aprendizaje.

**Incorporación de contenidos relacionados con habilidades y valores.** La tendencia general ha sido introducir diferentes tipos de contenido; conceptos, habilidades o procedimientos y valores y actitudes. En muchas de las propuestas se da gran importancia a la construcción de valores relacionados con la paz, el respeto de las diferencias, la solidaridad, la participación y la democracia, el cuidado de uno mismo y del medio ambiente. Los contenidos relacionados con aprender a aprender tienen una gran importancia en los currículos de la región.

**Introducción de temas transversales** como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención, salud y drogadicción, o educación para el consumo. En algunos casos, éstos aparecen como objetivos y contenidos transversales en las diferentes asignaturas, y en otros se desarrollan específicamente en algunas áreas curriculares.

**Enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Este enfoque es el marco fundamental adoptado en las reformas curriculares en marcha. En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

**Mayor atención a la diversidad.** Se observa una mayor presencia de principios, objetivos y contenidos dirigidos a la atención de las diferencias culturales e individuales. En nueve países se han considerado las características específicas e intereses de las poblaciones originarias, aunque la interculturalidad, salvo excepciones, sigue siendo una asignatura pendiente en la región. La equidad de género también es contemplada en los diseños de algunos países, a través de la introducción de contenidos de respeto e igualdad de oportunidades. Se han eliminado en la mayoría de los países, los currículos o programas paralelos para la educación especial. El currículo común, con las adaptaciones necesarias, es el referente para la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales».

**Tabla 1. Algunas iniciativas nacionales en materia curricular durante la década de los noventa**

PAÍS	CAMBIOS CURRICULARES
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se establecen parámetros curriculares nacionales para los cuatro primeros grados de enseñanza fundamental y preparación de otros para grados superiores. Estos definen las capacidades a ser alcanzadas por cada estudiante y orientan al docente para asumir su tarea.</li> <li>- El principal cambio de enfoque de esta propuesta curricular es que se propone que los contenidos de cada disciplina sean vistos como un medio para el desarrollo de capacidades, más que un fin en sí mismos, lo cual implica una resignificación y selección especial de los mismos.</li> <li>- Se incluyen temas transversales orientados a valores, conocimiento y respeto a normas y actitudes.</li> </ul>
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se elaboraron Contenidos Básicos Comunes, en base a una consulta amplia a personas e instituciones.</li> <li>- Estos contenidos buscaban la formación de competencias básicas y fundamentales, tales como procedimientos para la comprensión y producción de discursos, resolución de problemas y análisis.</li> </ul>

	<p>lisis matemático, recolección, organización, análisis y comunicación de la información; para pensar reflexiva, analítica y críticamente; para el análisis de productos y el diseño de proyectos; para la creatividad y el discernimiento de la dimensión moral de las acciones humanas.</p>
Chile	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, para la descentralización del currículo.</li> <li>- El Ministerio de Educación definió un marco curricular para la educación básica, con objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios a partir del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y ejecutar sus planes y programas de estudio. Distingue contenidos, habilidades y disposiciones, definiendo "objetivos transversales" en función de valores y actitudes.</li> <li>- Se elaboró un nuevo currículo de secundaria, a través de un amplio proceso de consulta nacional a directivos, docentes y estudiantes. Se modificó sustancialmente la organización curricular: los objetivos y contenidos corresponden a dos grandes conjuntos: La formación común (2 primeros años de educación media) y la formación diferenciada (Humanístico-científica y técnico profesional, los 2 años finales de la educación media). A ello se añade la creación de un ámbito de libre disposición.</li> </ul>
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se generó un nuevo diseño curricular, que propone la formación de sujetos sociales "democráticos y transformadores de su realidad, en el marco de la diversidad de contextos socioculturales en que se desarrolla la práctica educativa".</li> <li>- Los ejes transversales fueron un elemento modular de esta propuesta.</li> </ul>
México	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrollaron tres cambios sustantivos, referidos a la enseñanza de español y matemáticas y a la desaparición del área de ciencias sociales. El cambio de organización consiste en el canje de áreas por asignaturas.</li> <li>- En el nuevo plan de enseñanza del lenguaje, se abandono la gramática estructural para privilegiar el desarrollo de capacidades vinculadas a la lectura, escritura, expresión verbal y análisis de textos.</li> <li>- En matemáticas, se plantea un enfoque basado en la solución de problemas y el desarrollo de un razonamiento matemático a partir de soluciones prácticas.</li> <li>- Luego de 6 años de aplicación de la reforma en la enseñanza básica, se abordó el cambio en la educación de valores, enseñándose la ética y el civismo durante tres años, a través de módulos educativos sobre los temas de adolescencia y juventud, participación social y responsabilidad en la toma de decisiones individuales.</li> </ul>
Perú	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplicó el Plan Piloto del Bachillerato en 168 entidades estatales y 32 privadas.</li> </ul>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolló una reforma integral basada en criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</li> </ul>
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrolló una experiencia piloto de educación secundaria, en procura de asegurar la calidad del ciclo básico de educación media. En ella se redujo el número de materias incluidas en el currículo, agrupándose este por áreas. El propósito final de esta iniciativa, es tratar de asegurar la calidad del ciclo básico de la educación media.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a contenidos de publicación: Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización. RIVERO, José. TAREA & CIPAE. Lima, 2000

## Los problemas de la implementación

La UNESCO también recuerda que los currículos reformados no vinieron acompañados de nuevos modos o procedimientos «oficiales» para lograr los nuevos aprendizajes demandados utilizando esta herramienta, pero sí de enfoques y principios que reorientaban los procesos pedagógicos en el marco del constructivismo. Así, en todos los países se empezaron a promover cambios en la enseñanza dirigidos a obtener una participación más activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y a resituar al docente como mediador y facilitador de estos procesos, lo que implicó adoptar diversas estrategias para favorecer la actividad del que aprende, su razonamiento, su autorregulación y una mayor relación entre los contenidos de las áreas curriculares. Fue el caso, por ejemplo, de la pedagogía de proyectos, la organización de rincones de trabajo, el aprendizaje cooperativo y la autoevaluación, entre otras.

No obstante y a pesar del valor e importancia de los cambios curriculares, el informe de UNESCO admitía no poder registrar, en general, cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en las prácticas de los docentes y en la realidad del aula:

*«En muchos países, los profesores no se han apropiado de las nuevas propuestas y encuentran dificultades para tomar decisiones sobre la secuencia de los aprendizajes, el trabajo de los temas transversales y la evaluación. Por otra parte, la metodología transmisora y frontal tiene una larga tradición en la región y esto hace más difícil que*

*los docentes incorporen estrategias que faciliten la participación activa de los alumnos y el trabajo cooperativo entre ellos. Las acciones de formación en servicio y los materiales producidos para promover los cambios pedagógicos han mostrado ser insuficientes en la mayoría de los casos».*

El informe de PREAL es convergente con este diagnóstico. A propósito de las reformas curriculares en Perú, Colombia, Argentina y Chile durante los 90, señala que «la percepción generalizada es que los problemas de diseño y selección curricular, así como la implementación en aula, derivan principalmente de una siempre insuficiente capacitación profesional docente... (y de que) en el nivel del aula, los docentes han logrado hacer una apropiación parcial de los nuevos contenidos, en tanto se toman como referente nuevos y viejos programas curriculares para la planificación anual»<sup>3</sup>.

Una explicación de estas reiteradas dificultades para poner en práctica con éxito los currículos reformados, señala UNESCO en el citado balance, estaría en la excesiva importancia otorgada a esta variable durante la década de los noventa, que llevó a los países a sobredimensionarlos al extremo de hacer equivaler muchas veces reforma educativa con reforma curricular, lo que implicó subestimar otros factores de enorme gravitación.

En esa perspectiva, Castro Silva sostiene que superar la crítica situación en que se encuentra hoy la enseñanza en Latinoamérica no será fácil. Una barrera formidable a enfrentar y que no puede perderse de vista es «la legitimidad histórica y proyecciones que tuvo el paradigma educativo que actualmente se intenta abandonar en la conformación de la cultura escolar vigente. En efecto, un sistema educativo de administración centralizada, burocrática y frecuentemente de rasgos autoritarios, que aislaba a la escuela y la enseñanza respecto de otros sectores de la actividad pública y de la sociedad, que ofrecía enseñanza homogénea para poblaciones heterogéneas y que sobreponía el papel de la enseñanza al del aprendizaje, no fue arbitrario en sus orígenes toda vez que contribuía a la cohesión política y cultural de los nacientes estados nacionales, y fue sin duda funcional a las demandas de adaptación personal exigidos por el mundo agrario y los preliminares de la sociedad industrial»<sup>4</sup>.

## **2. Los desafíos en juego en la reforma de nuestros sistemas educativos**

---

A continuación vamos a presentar una rápida reseña de los grandes desafíos de cambio que confronta actualmente la educación en América latina, en general, y en el área andina en particular, como telón de fondo y como referentes de contraste de los diversos procesos de reforma curricular producidos o en curso.

### **a) Las transformaciones globales**

Sabemos que los desafíos de cambio planteados a la educación provienen ante todo de los grandes procesos de transformación económica, política y social a nivel mundial. Vale la pena por eso repasar cuáles eran estos nuevos escenarios identificados por Delors a comienzos de los 90<sup>5</sup> y analizar su vigencia desde la experiencia subregional andina. El primer escenario básico de nuestra época es la interdependencia planetaria y la globalización, cuyo riesgo principal está en la posible ruptura entre una minoría con capacidad para actuar con solvencia en estas condiciones y una mayoría que se limite a ser comparsa, sin capacidad para influir en las decisiones colectivas ni voluntad para sostener la democracia como forma de vida. Un escenario como este exigiría a las personas mayor comprensión mutua, sentido de la responsabilidad y solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias, capacidades cuyo desarrollo representan ciertamente una demanda a la educación.

El segundo escenario es el de una democracia en progreso, aunque permanentemente amenazada por las tensiones entre las necesidades de integración social y la reivindicación de los

---

<sup>3</sup> Boletín PREAL, Formas & Reformas de la educación, Serie Políticas, Rendición de cuentas en educación N° 3, Reformas curriculares: La experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile. NOVIEMBRE 2004 - Año 6 / N° 19.

<sup>4</sup> Castro Silva, Eduardo. Las reformas educativas y las nuevas tendencias de cambio curricular: El caso de América Latina. Universidad Central de Chile.

<sup>5</sup> La educación encierra un tesoro, Jacques Delors y colaboradores. UNESCO, 1993.

derechos individuales. Si el vínculo social está en crisis, como sostenía Delors, lo que hace falta es prepararse para actuar en la vida pública en ejercicio de una ciudadanía democrática, consciente y activa, capaz de comprender los acontecimientos sociales y políticos desde una perspectiva histórica y de fortalecer la disposición a vivir juntos.

El tercer escenario es el de un crecimiento económico mundial impulsado por un progreso técnico acelerado, pero que muestra una distribución desigual de la riqueza producida, así como de los recursos cognoscitivos, poniendo en riesgo, además, los recursos ambientales del planeta, amenazando las necesidades de desarrollo de las personas, alterando los modos de vida tanto privados como colectivos. Esta situación demanda contar con agentes de progreso identificados con la perspectiva del desarrollo humano, cuyos conocimientos contribuyan a estimular la iniciativa, el trabajo en equipo, la utilización respetuosa y realista de los recursos locales, el autoempleo y el espíritu de empresa.

## **b) El cambio de paradigma pedagógico**

Los cambios que se han ido produciendo en los programas curriculares de la educación básica parecen obedecer a la interacción entre dos grandes tendencias<sup>6</sup>. La primera tiene que ver con un giro epistemológico, que ha provocado cambios en el enfoque del aprendizaje en que se han venido basando los currículos. Se plantea el reto de extraer, desde el propio desarrollo del saber, principios y criterios que sirvan para reformular la enseñanza, desplazando la preocupación desde los resultados hacia los procesos de elaboración del conocimiento, apuntando al desarrollo de capacidades asociadas a la ciudadanía moderna y el desarrollo con equidad y valores, sin dejar de forjar una comprensión acerca de la índole de la propia ciencia.

La segunda tiene que ver con un giro en la comprensión de los sujetos que aprenden, lo que ha provocado cambios en el enfoque de la enseñanza del currículo. Se parte de constatar el desencuentro entre los estilos predominantes de enseñanza y las formas naturales de aprendizaje de las nuevas generaciones, multidireccionales y de propensión holística; los docentes tienden a actuar de acuerdo a una lógica lineal y seriada, típica de la cultura alfabético-fonética. Los nuevos hallazgos y perspectivas acerca de la inteligencia humana (Gardner, 1980; Sternberg, 1985) también han contribuido a una nueva comprensión del sujeto educativo y la naturaleza del aprendizaje, lo que ha cuestionado la organización y conducción de los procesos de aprendizaje formal, así como las formas convencionales de impartir la enseñanza.

Ambas tendencias han derivado en la centralidad del aprendizaje en el diseño curricular, lo que ha planteado la necesidad de orientar los contenidos curriculares hacia las necesidades fundamentales que el proceso de aprendizaje debe satisfacer, así como a las diferentes formas en las que el individuo aprende. Esto ha planteado varios desafíos: de un lado, el aprendizaje de habilidades, actitudes y valores, cuya naturaleza difiere de los conceptos o la información, exigiendo otra calidad de experiencias, procesos y medios; en segundo lugar, la relación entre estos diferentes tipos de aprendizaje, que debieran saber combinarse de manera reflexiva y creativa en una nueva manera de actuar sobre los retos de la realidad; en tercer lugar, la generación de un conjunto de interacciones sociales relevantes y significativas para los estudiantes, como condición necesaria para construir sus aprendizajes en el proceso cotidiano del aula.

## **c) La reconversión de la profesión docente**

Cualquier modo de concebir y ejercer la docencia, es decir, el sentido de lo que llamaríamos la identidad del maestro, es necesariamente una construcción social y ha sufrido muchas variaciones en el tiempo. Desde esta perspectiva, el concepto de la profesión docente ha pasado por cuatro etapas: a) la del maestro transmisor, basado en la frontalidad y la directividad de la enseñanza, así como en el pragmatismo simplificador de la formación; b) la del maestro autónomo, basado en una concepción más profesional de la función docente y en la mayor inclusión de ésta como carrera universitaria; c) la del maestro colaborativo, basado en la necesidad de interactuar con otros para afrontar la complejidad creciente de la enseñanza, así como en una formación más continua e inmersa en las actividades cotidianas de la escuela; d) la etapa actual, que está en búsqueda de nuevos referentes para enfrentar los desafíos de la post modernidad, el multiculturalismo, la individualización y el mercado (Hargreaves, 2004).

---

<sup>6</sup> Castro Silva, Eduardo. Ibíd.

El modelo del maestro transmisor conserva su vigencia en sectores muy amplios del magisterio y ha demostrado capacidad para sobrevivir a ciclos completos de formación universitaria, al aprendizaje de numerosas teorías pedagógicas de signo contrario y a sistemáticas experiencias de capacitación en servicio. El secreto de semejante longevidad e inmunidad tal vez radica en su simplicidad, en su enorme legitimación en el sentido común de una gran parte de la sociedad que no puede imaginar todavía una manera distinta de enseñar y en el hecho de no requerir demasiada ciencia para funcionar. Si antes, por lo menos, suponía cierta erudición en el maestro, además de alguna capacidad oratoria, ahora ya no es un prerequisite el dominio genuino de una determinada área del conocimiento; basta aprenderse un discurso y repetirlo ad infinitum y mandar transcribir las ideas de un filósofo o los datos de un libro de historia.

Herbart, filósofo, psicólogo y pedagogo alemán del siglo XIX, diseñó un método de enseñanza para grabar en la mente del niño las «ideas correctas» y el «actuar correcto» a través de la instrucción directa. Considerado un ser simple, pasivo y receptivo, el niño tenía como única función la recepción de las representaciones, actuadas desde el exterior; y el educador, la tarea de «edificar el espíritu infantil». Estas concepciones han sellado hondamente la función de las instituciones educativas hasta nuestros días y se asumen con tal naturalidad que pareciera que esta es la única manera en que los educadores de todos los tiempos entendieron siempre la educación (Shweizer, 2000b).

Vigotsky tenía absolutamente claro que no existía una línea de continuidad entre el currículo y los aprendizajes, debido a la poderosa influencia de los factores históricos y socioculturales en la interacción entre quienes enseñan y quienes aprenden. No es que fuese imposible plasmar una intención educativa, lo que era impensable es que estas intenciones pudieran concretarse sin negociar con las intenciones, necesidades, posibilidades y expectativas de los sujetos que intervienen, lo que vuelve el acto educativo no en una simple «aplicación» del currículo, sino en un proceso intercultural de comunicación humana. Pero si no es el uso de un instrumento lo que produce aprendizajes, sino la construcción de vínculos sanos, experiencias activas, ambientes reflexivos y acuerdos satisfactorios entre las personas que interactúan para enseñar y aprender, enseñar se revela como una tarea que va más allá de la “aplicación” de una norma y de un conjunto de procedimientos estandarizados.

Es así como se llega a la necesidad de la sustitución de esquemas tradicionales del perfil del docente ideal (visión estable y roles fijos de desempeño) por conceptos que sugieren un sistema abierto de formación, que vaya requiriendo competencias profesionales del docente en función de la dirección del cambio educativo (profesionalización continua).

#### **d) Los conflictos paradigmáticos en la gestión educativa**

Se han producido cambios importantes en el enfoque de la gestión de la educación en la segunda mitad del siglo XX, tanto en la concepción de la organización como en la concepción del entorno en que opera<sup>7</sup>. En el primero ámbito se ha pasado de la percepción de la organización como un ente normativo, hacia la comprensión de la conflictividad y el interés por entender el funcionamiento organizacional en su dimensión comunicacional y emocional. En el segundo ámbito, se ha pasado de una concepción rígida y abstracta del entorno, en la perspectiva normativa, hacia otra más flexible que empieza a representarlo de manera más concreta.

Según Casassus, estos desplazamientos configuran dos paradigmas, uno de tipo A cuya representación del contexto es abstracta, determinada, segura, rígida, homogénea, unidimensional (objetivos). Esta es una perspectiva técnico lineal racionalista, que enfatiza su confianza en los modelos matemáticos, en la tecnología, en la racionalidad; y es la imperante. No obstante, está confianza estaría siendo cuestionada, ante la dificultad de manejar problemas como los conflictos de intereses, la desmotivación o la incapacidad de adaptarse a los cambios. El otro paradigma de tipo B, que se ha ido constituyendo a lo largo de los últimos 30 años, refleja un desplazamiento hacia lo concreto, lo indeterminado, lo incierto, lo flexible, con énfasis en la diversidad, en la multidimensionalidad y en lo subjetivo. Se caracteriza por la comprensión holística de los fenómenos, una mirada sistémica del comportamiento humano y sus entornos, y un

---

<sup>7</sup> Juan Casassus. Cambios paradigmáticos en educación, UNESCO. Santiago de Chile, 2001.

reconocimiento del fundamento emotivo de la acción. Por ello este paradigma emergente se lo denomina holístico, no lineal y emotivo.

Casassus señala que nos encontramos ante caminos alternativos y que las prácticas innovadoras que se han desarrollado con buenos resultados y alto componente de conocimiento parecieran validar mejor el segundo enfoque, facilitando las prácticas centradas en el desarrollo de las personas, sustentándose en la interacción comunicacional y las visiones compartidas. Desde esta perspectiva se hace posible y necesario desarrollar la dimensión pedagógica de la gestión educativa y evitar reducirla a la administración de los recursos.

Las reformas curriculares en curso, dice Casassus, se orientan a pasar del fomento de la adquisición de conocimientos de primer grado (memorístico), al desarrollo de un conocimiento de segundo grado (competencias superiores) para operar en el mundo. Pero los aprendizajes que se reflejen en el modelo de gestión de tipo A son distintas a las del tipo B, pues representan conocimientos necesarios para operar en un mundo invariante, siendo destrezas invariantes de primer grado: leer, descifrar, etc. Las competencias del tipo B son las requeridas para operar en un mundo turbulento, perplejo y cambiante, como el auto conocimiento, la capacidad de análisis, autoevaluación, capacidad comunicativa, capacidad de adaptación y creatividad.

#### **e) La multiculturalidad y el etnocentrismo**

En el contexto de los cambios de paradigma que hoy enfrenta la educación, destaca el paradigma de la dinámica de la transformación social, pues estamos transitando de la concepción de una sociedad aparentemente homogénea, donde las diferencias étnicas eran virtualmente desconocidas, a una sociedad multicultural, donde la diversidad de los grupos culturales que coexisten son al fin reconocidos, planteándose entonces el desafío de construir una sociedad integrada e intercultural.

La necesidad de construir sociedades del conocimiento a través de una educación de calidad, no debiera entrar en conflicto con el hecho social de la diversidad lingüística y cultural en países como los nuestros y sin embargo, esta es una fuente de tensiones. Braslavsky sostenía que la expansión masiva de la educación en el continente durante la segunda mitad del siglo XX supuso complejidades cada vez mayores para el logro de sus objetivos básicos, pues dio acceso a amplios sectores no sólo más pobres que aquellos a quienes atendía habitualmente el sistema, sino de diversos orígenes culturales<sup>8</sup>. Con un universo de alumnos cada vez más diferenciado y con aulas más abarrotadas de estudiantes que en décadas pasadas, la enseñanza estandarizada entró en crisis y el fracaso escolar se multiplicó, afectando segmentadamente a los alumnos más pobres y a los pertenecientes a culturas no representadas ni en el currículo ni en el propio docente.

Es por eso que se hace necesario construir, a la vez, sociedades democráticas, basadas en el respeto mutuo y en la complementariedad, lo que supone el aprendizaje de otras culturas y lenguas, en el entendido que no hay una sola forma de percibir e interpretar el mundo que compartimos. Estamos en búsqueda de una educación que asuma la diversidad cultural de nuestras sociedades actuales como el desafío de «aprender a vivir y hacer juntos», lo que implica conocer y fortalecer una identidad basada en lo mejor de las tradiciones comunitarias, tanto locales y nacionales como mundiales, mejorándolas donde sea preciso en la perspectiva del bien común; y adecuarse al hecho de la diversidad lingüística y cultural, fortaleciendo en los ciudadanos la capacidad de comprendernos mejor y de construir una sociedad inclusiva<sup>9</sup>.

Schwartzman<sup>10</sup> afirma que la creciente preocupación en torno a las grandes diferencias culturales y lingüísticas que caracterizan a nuestros países es relevante para millones de nativos americanos que viven en países como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, México y Paraguay y hablan sus propios idiomas, así como para las minorías casi desaparecidas de Brasil, Chile y

---

<sup>8</sup> Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (2003). Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación. Ponencia presentada al Congreso «Calidad, Equidad y Educación». Donosita, 28 y 29 de agosto de 2003.

<sup>9</sup> Véase la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, «La educación para todos para aprender a vivir juntos»: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones» (Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001).

<sup>10</sup> Simón Schwartzman (2001). Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. El futuro de la Educación en América Latina y El caribe. UNESCO, Santiago de Chile.

Argentina, que actualmente recuperan sus identidades perdidas y reclaman su derecho a tener una educación relacionada con su propia cultura.

Se ha pasado de una aceptación de la asimilación cultural como lo deseable (considerando la educación en la lengua materna como mecanismo de transición para integrar a los niños indígenas al «cauce cultural»), a la idea de la educación bilingüe que ayude a que el niño de cualquier cultura pueda al mismo tiempo preservar y mejorar la identificación con su propia cultura, así como vincularse con la cultura global.

La educación multicultural en este contexto surge como algo trascendente pero que va más allá de la búsqueda de la variedad cultural. Existen en realidad diferentes formas de entender qué es una educación multicultural y las resumimos en el siguiente cuadro:

**Tabla 2. MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Educación para igualar: la asimilación cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso.</li> <li>- Busca igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes.</li> <li>- Se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el «diferente» puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el «tránsito» de una cultura a la otra.</li> </ul>
El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes.</li> <li>- Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas y la preparación para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica.</li> <li>- La escuela debe orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular. La escuela debe modificar su currículo para reflejar de manera más precisa los intereses y peculiaridades de la diversidad, abordando en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, para que los alumnos comprendan esa pluralidad.</li> </ul>
El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación frente a las culturas mayoritarias.</li> <li>- El pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno.</li> <li>- Defiende que hay que afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación, y para ello hay que empezar por la composición del profesorado, quienes deben ser conscientes de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos.</li> </ul>
La educación bicultural: la competencia en dos culturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes (mayoritarias y minoritarias).</li> <li>- Apuesta porque la cultura nativa se mantenga y preserve y la cultura dominante se adquiera como una alternativa o segunda cultura. Se destaca el uso de la lengua en el desarrollo de competencias culturales.</li> <li>- La educación bicultural debe permitir que todos accedan a las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, sin que los grupos minoritarios tengan que perder su identidad cultural o su lengua, dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante.</li> </ul>
La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concibe la educación multicultural como un proceso que busca desarrollar los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, sus padres y la comunidad acerca de sus condiciones socioeconómicas, para que sean capaces de ejecutar acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.</li> <li>- Sus postulados de base tienen origen en teorías de diversas ciencias, que plantean -por ejemplo- que los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella de diversas maneras (teoría de la resistencia); que no basta con hablarles a los niños acerca de otros grupos culturales, sino que interactúen con ellos, para proporcionarles una experiencia directa (teorías del desarrollo cognitivo), y que la cultura es una adaptación a circunstancias de los grupos, que compiten por la posesión de recursos, y además se trata de una cultura que se construye día a día y que incide en aspectos materiales y la estructura política de las sociedades (teorías de la cultura).</li> </ul>
Educación antirracista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación antirracista pasa de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad.</li> <li>- Entre sus afirmaciones centrales se encuentra la idea de que el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios (no blancos), y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional.</li> </ul>

Fuente: síntesis propia en base a los modelos presentados por Javier García Castaño, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo, en "La Educación Multicultural Y El Concepto de Cultura".



### 3. Tensiones y dilemas no resueltos en el cambio curricular

---

#### a) La naturaleza y la complejidad de los nuevos aprendizajes demandados:

Los cambios curriculares en la educación básica de nuestros países han partido de premisas que suponen un cambio radical en la naturaleza de los aprendizajes a lograr y, por lo mismo, un replanteamiento a fondo de los enfoques y prácticas pedagógicas, tanto como de los roles convencionalmente asumidos en el aula y en la institución escolar. En muchos lados, este giro no ha causado sobresaltos pues se ha pensado que se trataba simplemente de cambiar de metodología, no de concepciones ni roles. Aunque en verdad, cuando han sido bien entendidas, sus exigencias han sobrepasado la capacidad de respuesta de muchas instituciones y maestros. Examinemos someramente al menos cinco de estas nuevas demandas:

- El actuar competente (hacer y resolver pensando, creando y recreando)

Los docentes, en general, se manejan mejor con un currículo que demanda contenidos teóricos que con aquellos que demandan habilidades. En el primer caso, el progreso se mide a través de una prueba de lápiz y papel, en la que debe constar la misma información entregada en clase. En el segundo caso, el progreso se mide observando la calidad del desempeño del alumno en circunstancias determinadas, registrando su capacidad para resolver situaciones empleando creativamente distintos tipos de conocimientos y habilidades. Un currículo centrado en contenidos no demanda capacidad reflexiva y creativa en el uso de conceptos, datos y procedimientos en situaciones no previstas, sólo su repetición fidedigna y por eso induce al docente a colocar su mirada en el resultado antes que en el proceso. Un currículo orientado al desarrollo de competencias se propone fundamentalmente que los estudiantes aprendan a actuar reflexivamente, a resolver situaciones pensando de manera crítica y creativa, a hacer uso inteligente de todo lo que saben para afrontar y superar retos, razón por la cual exige al docente poner atención a la calidad de los procesos antes que a la exactitud del resultado.

- El pensar de manera compleja (holismo, recursividad, autoreferencia)

Se ha dicho con insistencia que uno de los desafíos mayores de la educación contemporánea es posibilitar a las personas aprender a pensar. No obstante, no hay una sola manera de pensar y razonar la realidad. La evolución de la ciencia a lo largo del siglo XX ha hecho cada vez más evidente la imposibilidad de reducir los problemas a cualquiera de sus variables o a una de sus múltiples dimensiones. No es posible comprender la realidad de manera unidimensional, sin percibir la existencia de estructuras y el tejido complejo de aspectos que las constituyen. Sin embargo, como dice Morin, no sólo persiste nuestra ceguera ante la complejidad sino que seguimos educando en una forma de pensar ingenua, lineal y determinista<sup>11</sup>. Educar para construir un pensamiento complejo, es decir, un pensamiento que relaciona, que es capaz de producir sucesivos enlaces y reconexiones, es preparar a las personas para interpretar y conocer mejor la realidad. Conocer comprensivamente supone, desde esta perspectiva, establecer relaciones significativas entre las partes de un todo o entre el todo y sus partes, así como entre realidades diversas y los conocimientos de distintos ámbitos disciplinarios, superando la tendencia a la simplificación y a la compartimentalización. Promover el pensamiento complejo exige entonces al docente que sea capaz de articular los aspectos de una situación, una teoría, un proceso, una experiencia, alcanzando cada vez mayores grados de integración de los detalles y particularidades, así como de profundidad. Supone promover continuamente entre los estudiantes la posibilidad de seleccionar, jerarquizar, separar, reducir y globalizar en la reflexión sobre cada experiencia vivida, articulando lo que está dissociado.

- El actuar ético (incluir al otro, aceptar lo diferente, hacerse responsable)

El desafío de aprender a vivir juntos que lanzó la comisión Delors a la educación mundial a comienzos de los 90, tenía que ver con la necesidad cada vez más apremiante de construirnos como sociedades cohesionadas, solidarias y con identidad; una necesidad especialmente crítica

---

<sup>11</sup> Morin, Edgar (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

ca en América Latina, lugar de una enorme diversidad sociocultural y a la vez dividida, con grandes inequidades e índices de desigualdad cada vez mayores. Este desafío supuso siempre una exigencia ética muy fuerte para una institución escolar tradicionalmente jerárquica y vertical, basada en una disciplina formal e impersonal, en el poder de decisión de muy pocas personas y en relaciones humanas asimétricas, basadas en la autoridad indiscutible del adulto.

Pero toda exigencia ética ha tendido siempre a leerse como una demanda curricular relacionada a la enseñanza de materias como historia, literatura, religión o educación cívica. Schwartzman señala que este tipo de abordaje fracasó por ser excesivamente formal y estar disociado de la vida del estudiante; y aunque ahora se prefiere enseñar valores asociado a «temas de estudio transversal» desde todas las disciplinas, aún no hay evidencia que esté produciendo resultados<sup>12</sup>. Advierte que para muchos lo esencial es desarrollar la habilidad para analizar a la sociedad de manera crítica y autónoma, pues sólo así la institución escolar dejaría de ser un mecanismo reproductor de las diferencias sociales. Schmelkes señala, además, que este desafío «cuestiona seriamente las bases sobre las que opera, se estructura y se organiza la escuela tradicional latinoamericana» y le plantea «la necesidad de ofrecer en la escuela misma una estructura de relaciones y una organización coherente con los valores en los que se quiere formar»<sup>13</sup>.

- La afirmación de la identidad (ser sí mismo en contextos muy diversos)

Braslavsky sostiene que la educación de hoy debe formar personas competentes, capaces de resolver problemas y de hacerse cargo de las consecuencias de su actuar; pero sostiene, así mismo, que la realización personal dependerá también de su capacidad para reconocerse a sí mismas y para afirmar su propia identidad en toda circunstancia<sup>14</sup>. Como vivimos tiempos de incertidumbre, plantea que la educación debe posibilitar a las personas aprender a generar cambios y continuidades en su trayectoria personal, tanto como niveles de congruencia entre sus necesidades personales y las sociales, sin perder de vista el carácter plural de la identidad de cada persona y de cada grupo social. Así, lo que nos permite encontrarnos con otros en un mundo diverso es esta multiplicidad de identidades familiares, religiosas, étnicas, locales, regionales, nacionales, supranacionales, artísticas, científicas, etc. ¿Cuál es el desafío, entonces, que se plantea a la educación en este campo? Aceptando como valor y necesidad el florecimiento de lo diverso, es desafío es el de lograr que los estudiantes aprendan a construir niveles de integración y cohesión a través de una identidad compartida, que contenga las diferencias sin obstruir su desarrollo.

- Los conocimientos (saber para comprender, comprender para transformar)

Pese a controversias y malos entendidos en relación al énfasis curricular en el desarrollo de competencias, la importancia de los conocimientos teóricos, así como del manejo de información para poder actuar competentemente, está fuera de toda duda. El problema es que en la cultura escolar, conocer siempre ha sido equivalente a repetir, no a comprender. Nuestras escuelas y la propia enseñanza no han estado ni están diseñadas para producir comprensión. Si el desarrollo del pensamiento exige, entre otras cosas, establecer relaciones entre conceptos y entre éstos y la realidad, esto no se hace posible sin una previa comprensión de las ideas en juego. Pero «comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que se sabe acerca de algo» señala Aguerrondo; e incluye por lo tanto una doble dimensión: el pensamiento y la acción, ambas presentes siempre en toda acción humana. Lo que significa que un currículo que demanda el aprendizaje de contenidos conceptuales, requiere necesariamente de comprensión y esto sólo se logra haciendo, actuando reflexivamente sobre la realidad, no limitándose a recibir información sino poniéndola en práctica en el curso de una determinada acción.

---

<sup>12</sup> Simón Schwartzman. Séptima Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. El futuro de la Educación en América Latina y El caribe. UNESCO. 2001

<sup>13</sup> Sylvia Schmelkes. Educación y Valores: Hallazgos y Necesidades de Investigación. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación, organizado por la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas y el International Center for Higher Education and Philanthropy de Tucson, Arizona, celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zac., del 9 al 11 de septiembre de 1996.

<sup>14</sup> Braslavsky, Cecilia. Re-haciendo escuela. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Editorial Aulaxi, 1999.

## **b) Los problemas de la implementación:**

La implementación de los currículos reformados ha tropezado con barreras de diversa naturaleza, aunque su gravitación y trascendencia haya dependido en realidad de las circunstancias de cada política en cada país. Conviene tomar nota de ellas:

- La comprensión del currículo (problemas de traducción de sus demandas)

Habitados a manejarse con un currículo orientado al aprendizaje de contenidos, muchos docentes han tendido a traducir las demandas de los nuevos currículos a ese mismo lenguaje, poniendo énfasis en los aspectos conceptuales de esas demandas y pasando por alto el logro de habilidades y competencias en sentido estricto. Esta distorsión puede obedecer a varios motivos: una preferencia por la enseñanza de conceptos basada en la costumbre y en la comodidad; la no comprensión de las nuevas demandas en razón de su confusa formulación; la inseguridad que le representa promover aprendizajes complejos que le demandan más de lo que sabe y cree poder hacer.

- La planificación de la enseñanza (absolutización, rigidez y etnocentrismo)

El afán por agotar el programa curricular en un período determinado, cumpliendo plazos y secuencias muy estrictas, ha llevado siempre a focalizar toda la atención del docente en sus planes de clase antes que en los procesos desatados en el aula y en las diversas señales de respuesta de los estudiantes a las experiencias ofrecidas. Para un currículum orientado al desarrollo de habilidades, donde el monitoreo a la calidad de los procesos tiene un papel decisivo, una enseñanza limitada a la estricta aplicación de un plan predeterminado, está desatenta a los alumnos y no los ayuda al logro de los aprendizajes cualitativos esperados.

- La confusión de medios con fines (actividades como punto de partida y llegada)

Muchos docentes han confundido el principio y han asumido que el medio es el mensaje. Es decir, han registrado que se aprende haciendo y han reducido al hacer la finalidad de la enseñanza. Es así como se tiende a considerar que la ejecución de actividades y dinámicas variadas, bien diseñadas y adecuadamente planificadas, bastan por sí solas para producir resultados de aprendizaje. Se pierde de vista el rol del docente, acompañante motivador y retro alimentador crítico en todo el proceso, como si el abandono de la clásica frontalidad supusiera la renuncia a todo rol pedagógico en el aula, desaprovechando estupendas oportunidades para que los estudiante desarrollen capacidades a partir de la reflexión sobre su propia acción.

- El reduccionismo metodológico (sobre estructuración del proceso de aprender)

Otro problema característico es la aplicación irreflexiva y uniforme de metodologías para el logro de determinados aprendizajes curriculares, asumiendo a priori que una misma secuencia de procedimientos va a conducir a todo el grupo de la clase a los mismos resultados y en los mismos plazos. La sobreestimación de los métodos, asignándoles un poder que no poseen cuando no se acompañan de un mínimo de discernimiento, a fin de reconocer su pertinencia o la necesidad de su flexibilización, su reemplazo o su combinación, termina haciendo fracasar a los alumnos y, consiguientemente, desacreditando al currículo.

- El achicamiento del currículo (la selectividad basada en el prejuicio)

También se observa la tendencia a concentrarse en los aspectos menos complejos de las demandas del currículo, si acaso se enseña a estudiantes pobres o de origen rural, en el supuesto no demostrado de que sólo eso estaría a su alcance, dadas sus limitadas posibilidades de aprendizaje. Esta selección simplificadora de los aprendizajes a promover en el aula está basada en el prejuicio y es muy común en centros educativos ubicados en áreas rurales o de pobreza extrema. Al final termina siendo un típico caso de profecía auto-cumplida.

- La sobre-demanda (ignorando las diferencias de aptitud, interés y condiciones)

Finalmente, otra manera de hacer fracasar a los alumnos y de paso al currículo es sobre mandándolos con exigencias equivalentes para todos los ámbitos, asumiendo implícitamente

que todos los miembros de una clase pueden y deben lograr A en todas las materias, desestimando las diferencias de aptitudes e intereses en el grupo, así como las distintas condiciones de aprendizaje que cada uno puede exhibir en su propio entorno social y familiar. Se considera impensable que un sector de la clase puede tener mayor disposición y facilidad para un área del currículo que para otro, mientras otros alumnos destaquen en otras.

#### 4. Condiciones de viabilidad de los nuevos currículos en un marco de reforma

Existen procesos paralelos de cambio que deben impulsarse para que un currículo renovado, en un marco de reforma del sistema, pueda cumplir su función principal: contribuir al logro de aprendizajes efectivos, relevantes y pertinentes. Esto requiere subrayar con claridad el sentido principal de los cambios: se trata de lograr la pertinencia de la enseñanza, de la gestión, de la institucionalidad y no sólo del currículo, con realidades multiculturales, con la diversidad individual y con necesidades de desarrollo de diverso orden. Lo segundo que se necesita, como lo hemos intentado hacer aquí, es contextualizar estos procesos en un marco mayor de desafíos a la educación, que trascienden ciertamente a los que enfrenta el currículo en particular: estamos confrontando las tensiones de un cambio del paradigma pedagógico y por lo tanto la necesidad de transformación de viejas prácticas educativas, así como del sentido común que las ha venido sosteniendo; estamos también ante un cambio del paradigma de gestión, que supone la transformación de la gestión escolar y la organización misma de la institución educativa.

Lo tercero, apelando a la investigación disponible, es identificar el conjunto de factores asociados a buenos resultados de aprendizaje, para no perder de vista lo obvio, es decir, que lograr aprendizajes no sólo depende de un buen currículo; entonces hay que poner atención a las condiciones de educabilidad y a su relación con factores internos que han demostrado relevancia, como el clima escolar, las expectativas, el apoyo a los alumnos, la identidad con la escuela. Vale la pena detenerse en esto último. La investigación en este campo ha permitido consignar un movimiento llamado de «escuelas eficaces» orientado a producir cambios en las prácticas de las escuelas para lograr mejores aprendizajes<sup>15</sup>. Los estudios de estas experiencias han permitido identificar variables alterables de la realidad de las escuelas que ayudan a mejorar la calidad de procesos y resultados. Por eficacia se entiende la capacidad de las instituciones por lograr que sus alumnos alcancen resultados educativos de calidad, independientemente de su origen social. No obstante, también ha sido importante identificar cuáles logran compensar los déficit de entrada de los alumnos o cuáles agregan más valor a la realidad de los estudiantes, valorando la eficacia escolar en su posibilidad de acortar brechas y aportar a la equidad.

La investigación sobre eficacia escolar en Latinoamérica establece que las escuelas poseen capacidades eficaces para dotar a sus estudiantes de conocimientos y competencias relevantes, pero no intervienen aisladamente en la definición de estos logros, sino conjuntamente con otros factores, entre los que destacan los asociados a la familia del estudiante. En el cuadro siguiente podemos ver la tendencia registrada en los estados del arte, según la frecuencia con que se hace referencia a ciertos factores asociados a los aprendizajes.

**CUADRO N° 1**  
**CATEGORÍAS ASOCIADAS A EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA,**  
(según frecuencia de mención en los estados del arte)

Categorías		Frecuencia
Director	Orientación de su rol	37
	Gestión de la escuela	52
Profesor	Características pedagógicas	57
	Características personales	46
Cultura escolar		40
Estudiante		28
Familia del Estudiante		44
Características de la escuela		56
Marco regulatorio del sistema escolar		53

Fuente: S. Martinic y M. Pardo (Ob. Cit.). Basado en estados del arte sobre eficacia escolar en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Venezuela

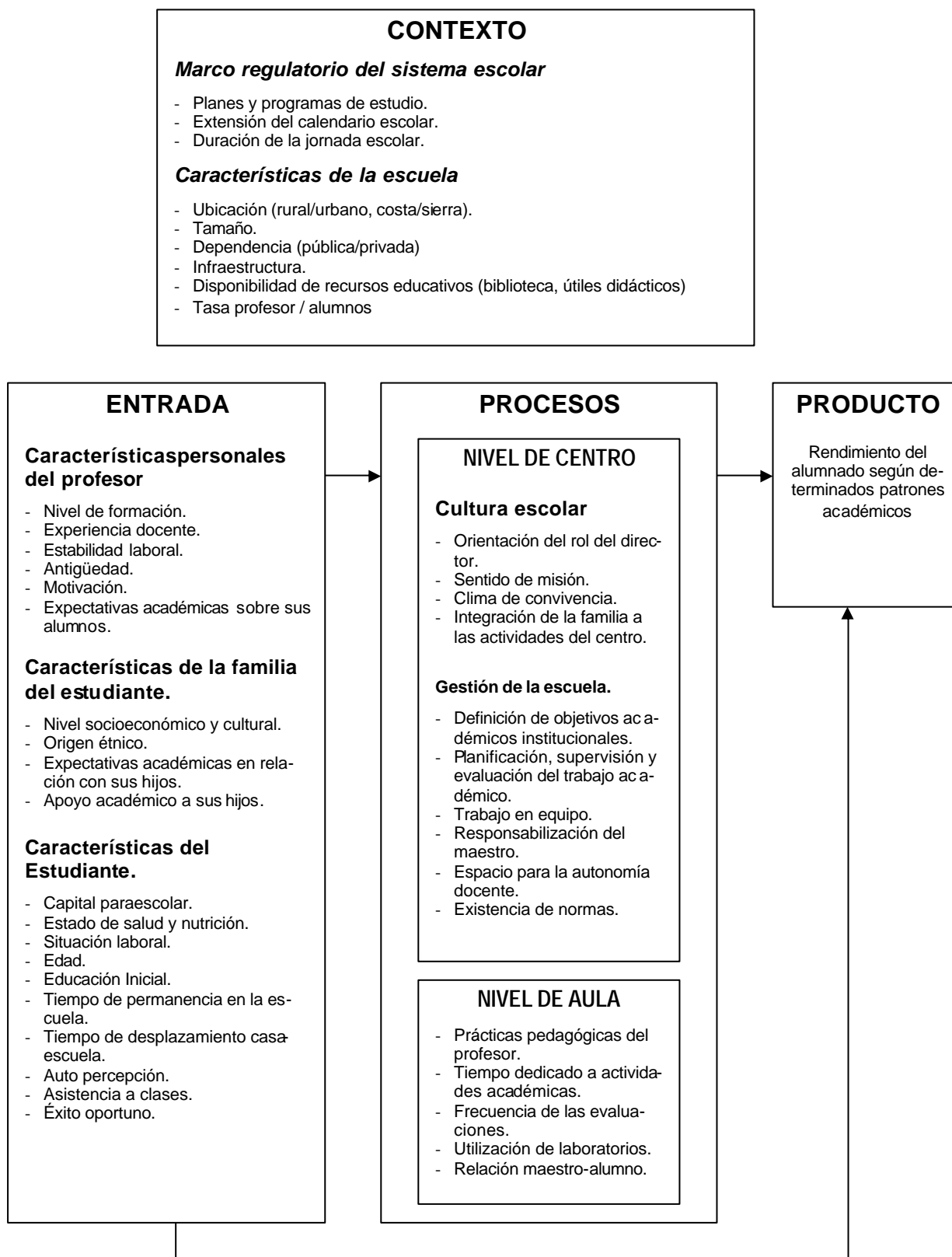
<sup>15</sup> Martinic, Sergio y Pardo, Marcela. Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En "La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica". CIDE- Convenio Andrés Bello. Bogotá, 2003.

**CUADRO N° 2**  
**PRINCIPALES FACTORES ASOCIADOS A LA EFECTIVIDAD ESCOLAR SEGÚN ESTUDIOS EN IBEROAMÉRICA**  
 (Indicadores observados en cada categoría de análisis de la eficacia escolar en Iberoamérica, según cuadro N° 1)

DIRECTOR	Orientación de su rol		1. Orientación académica. 2. Expectativas académicas sobre los alumnos.	3. Forma de liderazgo. 4. Formación profesional.
	Gestión	Materias pedagógicas	1. Responsabilización del profesor por la planificación y los resultados del curso. 2. Capitalización de las capacidades profesionales de los docentes. 3. Estabilidad del profesor en su curso. 4. Revisión y selección de contenidos curriculares y pedagógicos. 5. Identificación de necesidades extraacadémicas de los estudiantes.	6. Planificación y retroalimentación del trabajo pedagógico. 7. Definición de objetivos educativos institucionales. 8. Injerencia sobre el equipo directivo y los docentes.
		Materias administrativas	1. Preocupación por materias administrativas.	2. Definición de normas.
PROFESOR	Características pedagógicas		1. Estructuración de ambientes de aprendizaje. 2. Uso de recursos de enseñanza aprendizaje. 3. Realización de evaluaciones. 4. Dictado de tareas para la casa. 5. Relación con los alumnos. 6. adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos.	7. Uso del tiempo en clases. 8. Repertorio didáctico. 9. Uso de refuerzos. 10. Énfasis en materias académicas. 11. Innovación.
	Características personales		1. Expectativas académicas sobre los alumnos. 2. Nivel de formación y actualización profesional. 3. Actitudes (responsabilidad, motivación y compromiso). 4. Asistencia y puntualidad.	5. Condiciones laborales. 6. Experiencia laboral. 7. Inserción en la vida escolar. 8. Satisfacción laboral. 9. Antigüedad.
CULTURA ESCOLAR			1. Integración de la familia en las actividades de la escuela. 2. Integración de la comunidad en las actividades de la escuela. 3. Identificación de los actores escolares con la institución.	4. Sentido de misión institucional. 5. Clima de convivencia escolar.
ESTUDIANTE			6. Estado de salud y nutrición. 7. Oportunidad de la promoción al siguiente nivel. 8. Tiempo de permanencia en la escuela. 9. Tiempo de desplazamiento casa-escuela. 10. Auto percepción.	11. Asistencia a clases. 12. Situación laboral. 13. Educación Inicial. 14. Capital paraescolar. 15. Edad.
FAMILIA DEL ESTUDIANTE			1. Procedencia étnica y cultural. 2. Nivel educativo de los padres. 3. Expectativas académicas sobre sus hijos. 4. Relación con los hijos. 5. Posesión de material de apoyo escolar.	6. Nivel socioeconómico. 7. Apoyo escolar al niño. 8. Responsabilidad. 9. Valoración de la educación.
CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA			1. Nivel socioeconómico. 2. Infraestructura y equipamiento. 3. Dependencia administrativa. 4. Recursos pedagógicos disponibles. 5. Número de alumnos por maestro.	6. Ubicación. 7. Apoyos externos. 8. Tamaño. 9. Gasto educativo privado. 10. Dotación docente. 11. Grados por curso.
MARCO REGULATORIO DEL SISTEMA ESCOLAR			1. Integración de las culturas de origen. 2. Condiciones laborales del docente. 3. Criterios de designación docente. 4. Supervisión a las escuelas.	5. Lengua de enseñanza. 6. Formación docente. 7. Adecuación del currículo.

Fuente: Elaborado por Sergio Martinic y Marcela Pardo y publicado en "La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica". CIDE-Convenio Andrés Bello. Bogotá, 2003. Se basa en los estados del arte desarrollados bajo la perspectiva de la eficacia escolar en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Venezuela.

## Resumen de los factores de eficacia escolar encontrados como significativos en Iberoamérica



Fuente: Elaborado por Sergio Martinic y Marcela Pardo y publicado en: "La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica". CIDE- Convenio Andrés Bello. Bogotá, 2003. Se basa en los estados del arte desarrollados bajo la perspectiva de la eficacia escolar en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Venezuela.

## **INTERROGANTES A RESPONDER DESDE CADA CONTEXTO NACIONAL**

### **a) ¿Cómo perciben y asumen los maestros la complejidad de los aprendizajes cualitativos hoy demandados por los nuevos currículos?**

- ¿Perciben el desafío de enseñar a actuar de manera competente, de aprender a resolver problemas haciendo uso de conocimientos y habilidades de manera eficaz, crítica y creativa? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Perciben el desafío de enseñar a pensar de manera compleja, a mirar holísticamente la realidad, a distinguir la recursividad de los aspectos que la conforman, a pensar de manera reflexiva y autoreferencial? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Perciben el desafío de enseñar a actuar de manera ética, incluyendo genuinamente la perspectiva y los intereses del otro, aceptando la legitimidad de lo diferente, haciéndose responsable de las propias decisiones? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Perciben el desafío de enseñar a niños y jóvenes afirmarse en la propia identidad, de aprender a ser ellos mismos en contextos muy diversos, y a la vez de construir identidades comunes? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Perciben el desafío de conocer actuando, comprendiendo y transformando realidades o circunstancias, es decir, de acceder a conocimientos disciplinares desde el actuar y, a la vez, de modificar la calidad de la acción desde el conocer? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?

### **b) ¿Cómo se está concibiendo y llevando a cabo, desde las instancias de gestión, la implementación de los nuevos currículos en las aulas y centros educativos?**

- ¿Se perciben los problemas de comprensión del currículo de parte de docentes y padres de familia, así como las consecuencias de los errores de traducción de sus demandas de aprendizaje? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Se perciben los problemas de rigidez, unilateralidad y etnocentrismo en la planificación de las clases, así como de confusión de medios y fines o de una simplificación prejuiciosa de los aprendizajes esperados? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?
- ¿Se perciben los problemas de aplicación rígida de metodologías estandarizadas, así como la subestimación o la sobre exigencia a los estudiantes en relación a los logros esperados? ¿Cómo lo están entendiendo y afrontando?

### **c) ¿Cuáles son las condiciones de viabilidad de los nuevos currículos, en un marco de reforma de los sistemas educativos?**

- ¿Cuáles son los cambios principales que se quieren lograr en la educación de nuestros respectivos países, a qué desafíos nacionales o globales –intrínsecos y extrínsecos al sistema- necesitan responder y qué papel debiera jugar el currículo en ese contexto?
- ¿Deben responder los currículos de la educación básica a las demandas del mundo laboral y del desarrollo económico o deben privilegiar por el contrario las capacidades que requieren las personas para realizarse y para actuar como ciudadanos capaces actuar y vivir juntos?
- ¿Es válido insistir en desarrollar el currículo en contextos de alta heterogeneidad, tanto individual como social, cultural y lingüística, a partir de sus propias demandas; o debe considerarse un tipo de desarrollo que agregue valor al capital cultural e intelectual de los estudiantes?

- ¿Es posible aplicar satisfactoriamente el 100% de los contenidos curriculares y esperar logros exitosos en todas sus áreas por todos los estudiantes, en los tiempos y condiciones realmente existentes en nuestros centros educativos?
- ¿Cuáles son los principales factores asociados a buenos resultados de aprendizaje que deben ser objetos de políticas promotoras, para que las demandas de los nuevos currículos puedan ser plenamente asumidas y satisfechas por la institución escolar?

Lima, Junio de 2006