

revista PRELAC

PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Nº 3/Diciembre de 2006



Educación de Calidad para Todos

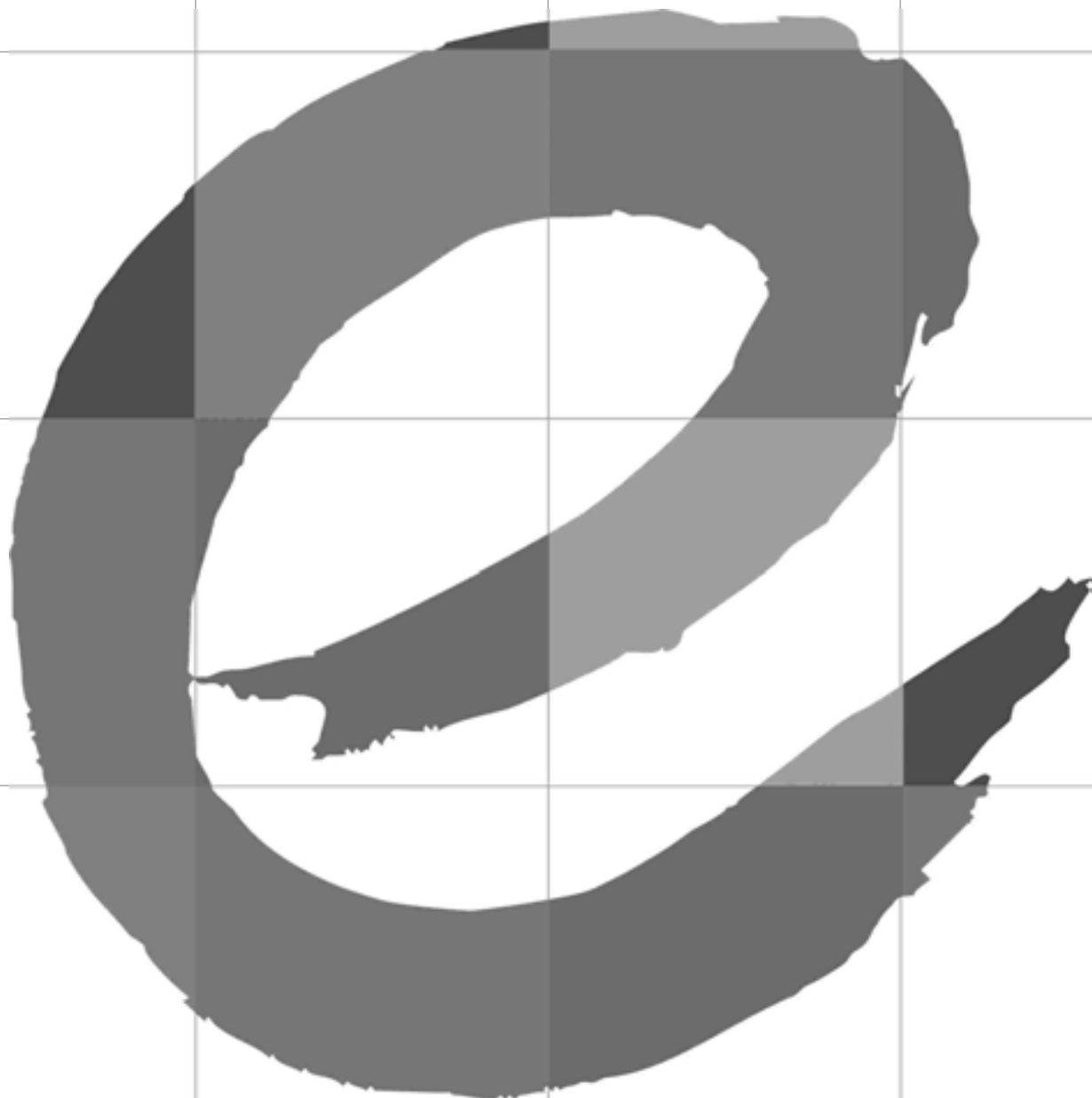
El currículo *a debate*



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Educación de Calidad para Todos



El currículo *a debate*



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



revistaPRELAC / N° 3

Comité editorial

Fernando Reimers
Martín Carnoy
José Joaquín Brunner
Aignald Panneflek
Álvaro Marchesi
Guiomar Namó de Mello
Ana Luiza Machado

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente los textos mencionando la fuente.

Las opiniones emitidas en la publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan ni comprometen necesariamente las posiciones institucionales de la OREALC/UNESCO Santiago.

Las denominaciones empleadas y los datos que figuran en esta publicación no implican, de parte de la OREALC/UNESCO Santiago, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países o zonas o de sus autoridades.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Directora OREALC/UNESCO Santiago: Ana Luiza Machado
Coordinación general: Alfredo Astorga (UNESCO)
Edición: Marcelo Avilés (UNESCO)

Auspicio y colaboración especial del Gobierno de España en el marco del apoyo al Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC.

Diseño:
Claudia O´Ryan

ISSN: 1818-961X

Impreso en Chile por Salviat Impresores
Santiago, Chile; diciembre, 2006

PRESENTACIÓN

Las reformas educativas de las últimas décadas en la región han colocado al currículo como un foco importante. Ha sido centro de transformaciones, pero también de polémicas y debates. En más de un lugar, se ha llegado incluso a asimilar reforma curricular con reforma educativa. Así de trascendente se ha tornado el tema.

Los puntos de debate en torno al currículo cubren una amplia gama de aspectos, empezando por el reconocimiento de que en muchos países las reformas curriculares se quedaron en el nivel de diseño. Es común la apreciación respecto a que en algunos lugares las transformaciones curriculares no ingresaron a las aulas o llegaron a ellas con múltiples mutaciones, distantes de las intenciones y estructuras con que fueron creadas en los niveles centrales de los sistemas educativos.

El debate sobre el currículo es por esencia permanente, aunque muestra momentos de especial intensidad y de cambio. Nuestra región atraviesa una situación particular de evaluaciones y replanteamientos de sus reformas. Sin duda, el momento constituye una oportunidad para renovar las miradas sobre viejos problemas, para incorporar enfoques innovadores, para colocar nuevos desafíos y proyecciones.

Las discusiones sobre el currículo refieren a temas esenciales que competen a todos. Las decisiones sobre qué enseñar, para qué hacerlo y cómo hacerlo entrañan dimensiones técnicas, políticas y culturales que involucran a la sociedad entera. Las respuestas a estas preguntas finalmente dan cuenta del proyecto de país, del modelo de sociedad que se quiere construir. Por eso este debate es tan dinámico como el cambio social. Las transformaciones del contexto mundializado, el vértigo en la producción del conocimiento, las tecnologías de punta o las nuevas funciones delegadas a la escuela, sin duda presionan y animan nuevos desafíos en las políticas curriculares.

Con estas consideraciones y tomando en cuenta las orientaciones del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe -PRELAC- que interpela por los sentidos del aprendizaje, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO organizó en mayo del 2006, en Santiago, un encuentro con viceministros de educación y responsables de currículo de los ministerios en la cual se puso “el currículo a debate”. Junto con una mirada integral de polémicas y desafíos, el encuentro discutió con profundidad tres temas: currículo y su relación con estándares de aprendizaje y evaluación; currículo y situación y rol de los docentes; currículo y diversidad en todas sus dimensiones: personal, de género, de cultura, etc.

En esta publicación ponemos en sus manos varias de las ponencias y trabajos de aquel encuentro. Y añadimos algunos aportes de prestigiosos especialistas del tema que lo abordan desde nuevos ángulos: competencias, formación ciudadana, sostenibilidad de políticas, inclusión de compromisos internacionales, etc.

Esperamos que esta publicación anime un debate abierto y constructivo que favorezca el desarrollo de la calidad de la educación.

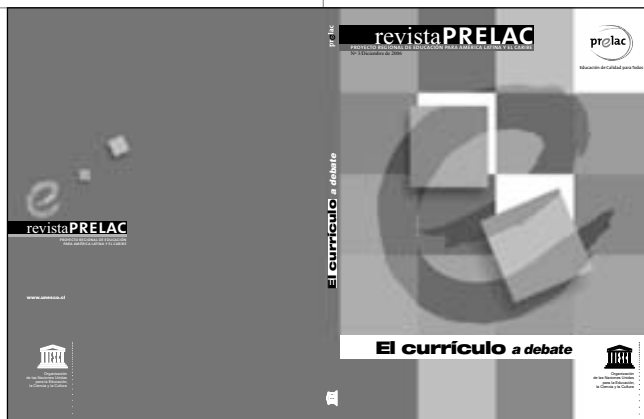


Ana Luiza Machado
Directora
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe
OREALC/ UNESCO Santiago

CONTENIDOS

- 3/** PRESENTACIÓN.
Ana Luiza Machado
- 6/** VIGENCIA DEL DEBATE CURRICULAR.
César Coll / Elena Martín
- 28/** CAMBIO CURRICULAR Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA AGENDA DEL PLAN DE ACCIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT).
Renato Operti
- 50/** CURRÍCULO, COMPETENCIAS Y NOCIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
Victor Molina
- 64/** JÓVENES Y CIUDADANÍA POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA: *DESAFÍOS AL CURRÍCULO*.
Cristián Cox
- 74/** CURRÍCULO, ESTÁNDARES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.
Stafford A. Griffith
- 84/** ESTÁNDARES EDUCACIONALES: *¡LA PIEZA FALTANTE!*
Claudia V. Tamassia
- 92/** CURRÍCULO Y DOCENTES.
Paula Pogré
- 104/** CURRÍCULO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.
Beatrice Ávalos
- 112/** CURRÍCULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
Elena Martín
- 120/** LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.
Sylvia Schmelkes
- 128/** DIVERSIDAD DEL CURRÍCULO Y NECESIDADES ESPECIALES DE EDUCACIÓN.
Seamus Hegarty
- 134/** EL SIGNIFICADO SOCIAL DE LA MALLA CURRICULAR. *RELECTURA DEL TEMA*.
Iris B. Goulart
- 144/** LA FRAGILIDAD DE LAS POLÍTICAS DE ESTADO: *REFLEJOS EN LA DISCUSIÓN BOLIVIANA*.
Nicole Nucinkis
- 158/** LOS CAMBIOS EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA *¿POR QUÉ SON TAN DIFÍCILES?*
Flavia Terigi
- 166/** CURRÍCULO A DEBATE

revistaPRELAC / N° 3



El currículo *a debate*

Vigencia del debate curricular

APRENDIZAJES BÁSICOS, COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES

César Coll / Elena Martín

Profesor de Psicología evolutiva y de la educación, España.
Profesora de Psicología, España.

Las reformas y cambios curriculares continúan siendo uno de los temas que más interés suscitan en el mundo educativo. Académicos, profesionales de la educación y responsables políticos y técnicos que desarrollan su actividad en instancias y organismos nacionales e internacionales siguen dedicando mucho tiempo y esfuerzo a analizar y valorar las formas y los procedimientos más adecuados para definir y hacer realidad las intenciones educativas en el entorno escolar. Determinados aspectos del currículo siguen poniendo de manifiesto la tensión entre planteamientos y enfoques no coincidentes.

Es lógico que sea así. En primer lugar, porque las disciplinas dedicadas a estudiar los fenómenos y procesos educativos y la metodología propia de estas disciplinas no permiten llegar a conclusiones taxativas que diriman las polémicas planteadas. La complejidad de un tema como el currículo, la variedad de realidades educativas sometidas a análisis y el acelerado proceso de cambio que tiene lugar en estas realidades hacen muy difícil asentar los enfoques curriculares. En segundo lugar, a la mayoría de estas debates subyace una divergencia de opciones ideológicas que no sólo son inevitables debido a la naturaleza social y socializadora de la educación escolar sino que, a nuestro juicio, son legítimas y deseables, siempre y cuando se hagan explícitas y puedan así ser analizadas y aceptadas o rechazadas por la sociedad.



Por todo esto, es sumamente valioso contar con espacios donde los planificadores y responsables educativos analicen y valoren una vez más las tendencias que se vienen observando en las reformas curriculares y sopesen las posibles consecuencias de sus decisiones.

Este documento sólo pretende ser una fuente más de reflexión susceptible de contribuir con sus aportaciones a la realización de esta tarea. Con esta finalidad, comenzaremos identificando brevemente los que, desde nuestro punto de vista, constituyen los principales debates y tensiones en el ámbito del currículo en la actualidad. Seguidamente, una vez presentada esta perspectiva global, abordaremos con algo más de detalle tres puntos o temas que nos parecen especialmente relevantes.

LOS DEBATES ACTUALES acerca del currículo escolar

Podemos agrupar la mayoría de los temas que son objeto de especial atención y debate en el ámbito del currículo en torno a cuatro grandes bloques o capítulos: la función social de la educación escolar en general y de la educación básica en particular; la selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; el papel de los estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado; y los procesos de reforma y cambio curricular.

En el primero de los bloques, referido a la función o *funciones que se desea hacer cumplir a la educación escolar en la organización social, política y económica y la gobernabilidad*, son tres, a nuestro entender, los principales temas de debate planteados. El primero pone de manifiesto la tensión entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal a la hora de definir la función y la organización y estructura de los sistemas educativos (Azevedo, 2001; Hargreaves y Fink, 2003). ¿Debe diseñarse la escuela desde las competencias cuya adquisición y desarrollo exige el mundo laboral o, por el contrario, desde las capacidades que las personas necesitan para llevar adelante una vida plena y satisfactoria tanto para sí mismos como para aquellos con los que conviven? ¿Es posible combinar ambas fuentes? ¿Admite esta pregunta respuestas diferentes en función de los niveles educativos en los que se plantee?

Dentro de este primer rótulo se encuentran también las reflexiones acerca de las fuerzas aparentemente contradictorias de la globalización, por una parte, y el renacer de los nacionalismos y las identidades de grupos minoritarios, por otra (Moreno, en prensa). No es fácil compatibilizar un discurso de competencias generales deseadas para todo ser humano por el hecho de serlo y para un mercado cada vez más global con una realidad no menos cierta, y en parte provocada por los mismos mecanismos, de valoración de la identidad nacional o étnica. Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía aparece como uno de los aprendizajes escolares más importantes (Cox, 2002).

La reflexión acerca de la función social de la escuela alude a un tercer debate que viene de lejos, pero que sigue siendo de gran relevancia y actualidad, en términos de la tensión existente entre calidad y equidad, inclusión y segregación (Ainscow et al., 2001; Terwel, 2005). La polémica en torno a la comprensividad, la atención a las diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales, las controversias sobre la organización en grupos heterogéneos o por capacidades son, entre otros muchos, algunos exponentes claros de este debate.

En el segundo bloque, el relativo a la *selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares*, encontramos a su vez cuatro grandes temas. El más importante a nuestro juicio se refiere a la definición de los aprendizajes básicos en el currículo escolar (Coll, 2004; Comisión Europea, 2004; EURYDICE, 2002; OCDE, 2005). ¿Qué es lo que todo futuro ciudadano debe aprender y, por tanto, hay que enseñar en todo centro educativo? Repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos es una tarea urgente y prioritaria pero difícil de llevar a cabo de forma consensuada.

En estrecha relación con este tema se encuentra el de las competencias. Sin embargo, si bien el debate en este ámbito se ha centrado en gran parte en su carácter básico, la reflexión no se limita únicamente a este aspecto. Además de iluminar la necesidad de acotar lo

imprescindible, el concepto de competencia aporta otros matices teóricos valiosos acerca del tipo de aprendizaje que se quiere ayudar a construir (Perrenoud, 1998; 2002).

La organización académica y espacio-temporal del currículo es el último punto que destacaremos en este segundo bloque (Eisner, 2000). ¿Es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas, impartidas en períodos de cerrados de tiempo, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas? Pero, por otra parte, ¿se dan las condiciones que supone romper la lógica estrictamente disciplinar?

El tercer bloque, referido a los debates en torno a la *función de los estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado en la definición e impulso de las reformas curriculares*, incluye los que podrían considerarse tal vez temas estrella en el momento actual (Agrawal, 2004; Barnes, Clarke & Stephens, 2000; Darling-Hammond, 2004; Elmore, 2003). Tras un primer momento de euforia, que en algunos casos ha llevado incluso a plantear el establecimiento de estándares de rendimiento como una alternativa al currículo escolar, los múltiples estudios realizados sobre las repercusiones de estas políticas han matizado las posiciones destacando las insuficiencias e incluso los riesgos de actuaciones muy radicales.

La necesidad de "alinear" currículo y estándares, haciendo coherentes y complementarias ambas líneas de actuación, es hoy un principio aceptado por amplios sectores educativos. No obstante, muchos temas siguen siendo objeto de discusión y debate en este bloque. La tensión entre "high y low stakes", la crisis de identidad profesional que en ocasiones originan este tipo de evaluaciones, las actuaciones que sería preciso llevar a cabo en y con los centros educativos en los que se obtienen malos resultados y el uso de las "ligas" o *rankings* son sólo algunos de ellos.

Finalmente, la existencia de *diversos enfoques y planteamientos en el diseño, planificación y gestión de los procesos de reforma y cambio curricular* continúa siendo un tema importante en la agenda de los gobiernos y las agencias y organismos educativos internacionales.

La necesidad de "alinear" currículo y estándares, haciendo coherentes y complementarias ambas líneas de actuación, es hoy un principio aceptado por amplios sectores educativos.

Las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currícula sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas.

El análisis de los sistemas educativos de los distintos países pone de manifiesto que existen importantes diferencias entre ellos y, lo que quizás sea más interesante, dentro de ellos, dependiendo de las autoridades regionales o locales (Dussel, 2005; Moreno, en prensa). Los enfoques de reformas *top-down* frente a los modelos *bottom-up*, o los más recientes de *partnership* y de "reformas situadas" (Fullan, 2000), la apuesta por un concepto post-moderno del currículo (McDonald, 2003), los niveles de descentralización curricular o las actuaciones dirigidas a favorecer la autonomía de los centros son algunos de los temas que ilustran la amplitud y enjundia de este cuarto bloque.

Todos estos aspectos están estrechamente relacionados entre sí. La enumeración que hemos realizado pretende únicamente mostrar la cantidad y variedad de frentes abiertos en este campo, ofreciendo un relatorio de temas que deja fuera por supuesto otros muchos igualmente de interés. De entre todos ellos hemos seleccionado tres que son a nuestro juicio especialmente relevantes en el momento actual y que abordaremos seguidamente con mayor detalle: la identificación y definición de los aprendizajes básicos; la concreción de las intenciones educativas en términos de competencias; y el papel de los estándares de aprendizaje y las evaluaciones de rendimiento en los procesos de cambio y reforma curricular.

LOS APRENDIZAJES BÁSICOS: LAS DECISIONES SOBRE QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER

¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir para poder desenvolvemos con garantías en la sociedad en la que nos ha tocado vivir? ¿Qué hemos de intentar para que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas y, en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica? Preguntas similares a éstas han estado a menudo en el centro del debate, especialmente en los momentos en que, como sucede, las sociedades se enfrentan a nuevos retos y desafíos.

Desde hace algunos años el debate sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica. La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. Esta demanda se ve además reforzada como consecuencia de la creciente "des-responsabilización social y comunitaria" ante la educación (Coll, 2003) que ha llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.).

Por otra parte, sin embargo, en muchos países amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currícula vigentes. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currícula sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas.

Frente a este estado de cosas, con unos u otros términos –formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, etc.– y desde enfoques y planteamientos ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica ha empezado a abrirse en el debate pedagógico contemporáneo (Gauhier & Laurin, 2001; Coll, 2004). Con el fin de recoger algunos aspectos de este debate y contribuir a su desarrollo, señalaremos y comentaremos brevemente algunos ejes de reflexión que conviene tener presentes, a nuestro juicio, en este esfuerzo de redefinición de los aprendizajes básicos.

I. El primer aspecto a considerar es el relacionado con la aceptación de un principio al que se ha prestado escasa o nula atención hasta el momento, pero que tiene implicaciones importantes para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, que puede enunciarse como sigue: en estos niveles educativos *no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan.*

La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currícula de educación básica en muchos países es en realidad el resultado de la aplicación reiterada de una lógica esencialmente acumulativa en los sucesivos procesos de revisión y actualización del currículo escolar. En efecto, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca han ido acompañados, contrariamente a lo que cabía esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículo. La solución adoptada es casi siempre menos racional desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje –aunque sea más realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social y de la gestión de los conflictos corporativos–: ante la manifestación de nuevas "urgencias" y necesidades sociales, lo habitual no es la sustitución de unos contenidos por otros, sino la ampliación y la introducción de nuevos contenidos.

Hay que hacer opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen nuevos contenidos o nuevas competencias en el currículo de la educación básica, hay que recortar o excluir otros. Ni el currículo ni el horario escolar son como chicle o una goma elástica. Los currícula sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva.

II. En segundo lugar, la toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo *básico imprescindible* y *básico deseable* en el currículo de la educación básica.

El término "básico" es utilizado habitualmente, en el marco del currículo escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas –aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje–, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos. La polisemia del concepto reside no tanto en la supuesta necesidad de los aprendizajes, como en la finalidad o propósito para cuya consecución dichos aprendizajes se consideran necesarios. Así, es habitual que la presencia de los contenidos o competencias en el currículo de la educación básica se justifique argumentando que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los propósitos siguientes:

- a) para hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia;
- b) para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio;
- c) para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o
- d) para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

No se puede enseñar
todo lo que nos
gustaría que los niños
y jóvenes aprendiesen.

La multiplicidad de propósitos y finalidades de la educación básica explica, al menos en parte, la presión existente sobre el currículo escolar para incorporar contenidos y competencias considerados "básicos" en uno u otro de los sentidos mencionados. Cabe preguntarse, sin embargo, si estas diferentes acepciones del concepto "básico" referido a los aprendizajes escolares son igualmente relevantes en los distintos niveles de la educación básica –infantil, primaria y secundaria–. Y sobre todo cabe preguntarse si el aprendizaje de los contenidos y competencias incluidos en el currículo de la educación básica, o propuestos para ello, contribuye por igual a garantizar o asegurar lo que se pretende mediante su inclusión. Bien pudiera ser que, siendo todos contenidos y competencias básicos en uno u otro de los sentidos mencionados, no fueran todos igualmente "imprescindibles" para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el currículo, aunque pudieran ser sin embargo todos ellos "deseables" en el sentido de que su aprendizaje favorece y potencia el logro de dichos propósitos.

Lo *básico imprescindible* hace así referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades. Lo *básico deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse; además, son aprendizajes que pueden ser "recuperados" sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.

Esta distinción es problemática y no se nos escapa la dificultad que comporta tener que decidir qué contenidos y qué competencias concretas pertenecen a la categoría de lo básico imprescindible y cuáles a la de lo básico deseable. Entre otras razones porque en último extremo la decisión dependerá de la importancia acordada a las diferentes acepciones del concepto básico –no es lo mismo, por ejemplo, poner el acento en el propósito de evitar los riesgos de exclusión social que en el de garantizar el acceso a los procesos educativos y formativos posteriores–, del contexto social y cultural en el que nos encontremos, y de la función o funciones que pensemos que

tiene que cumplir la educación escolar en la sociedad actual. Somos también conscientes de los peligros que comporta la distinción, en la medida en que se presta a ser interpretada abusivamente como una "vuelta a lo básico" en el sentido tradicional de este movimiento.

Pese a todo ello, sin embargo, conforma a nuestro juicio un eje de reflexión que debe estar presente en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. No estamos proponiendo "adelgazar" el currículo limitándolo a los contenidos y competencias que remiten a los aprendizajes que podemos identificar como básicos imprescindibles. Tampoco se trata de una propuesta encubierta de "rebajar el nivel" mediante una reducción de los contenidos de aprendizaje. Lo que estamos sugiriendo es, en primer lugar, someter todos los contenidos y competencias incluidos en el currículo de la educación básica –y los que se puedan proponer para su incorporación futura– a un cuestionamiento sobre en qué medida y en qué sentido pueden ser considerados "básicos", y renunciar a los que no superen esta prueba. En segundo lugar, tratar de identificar, entre el conjunto de contenidos y competencias retenidos, los que remiten a aprendizajes cuya no consecución al término de la educación básica conlleva las consecuencias negativas antes señaladas para diferenciar entre lo básico imprescindible y lo básico deseable. Y, en tercer lugar, otorgar un tratamiento diferencial y una prioridad a los contenidos y competencias identificados como básicos imprescindibles, tanto en lo que concierne a la acción docente como a la atención a la diversidad, a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes y a los estudios comparativos sobre el grado de cumplimiento o de consecución de estándares de rendimiento y de calidad de la educación escolar.

III. Un tercer aspecto al que se debe prestar especial atención en el esfuerzo por "redefinir lo básico en la educación básica" tiene que ver con el tema clásico de las *fuentes del currículo*. El criterio en este caso debería ser, a nuestro juicio, la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales –y en especial, del mundo laboral–, las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del proyecto social y cultural –tipo de sociedad y de persona– que se desea promover mediante la educación escolar.

Dos comentarios a este respecto. El primero es que la evolución de las propuestas curriculares de la educación básica muestra claramente un vaivén y una alternancia en la importancia acordada a estas tres fuentes en la toma de decisiones sobre los contenidos escolares, en función de las dinámicas políticas, sociales y económicas propias de cada momento histórico. En el momento actual, caracterizado por cambios y transformaciones de gran alcance en estas dinámicas, especialmente en lo que concierne a la economía y al mundo del trabajo, el acento recae de nuevo en la prioridad otorgada a la necesidad de satisfacer las necesidades educativas y de formación derivadas de esta fuente. El riesgo que ello comporta de introducir un sesgo en la selección de los contenidos y competencias básicas es evidente; como lo es también el de que este sesgo, en caso de seguir incrementándose, acabe provocando de nuevo un movimiento de alternancia dirigido a compensarlo mediante la puesta en relieve de las otras fuentes.

El segundo es una llamada de atención sobre el componente ideológico que conlleva inevitablemente, a nuestro juicio, la tarea de "redefinir lo básico en la educación básica" y, en general, la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender. Estas decisiones remiten en último término, como señalamos, a las finalidades y propósitos de la educación escolar y, a través de ellas, a un proyecto ideológico sobre el tipo de sociedad y de persona que se quiere contribuir a promover y potenciar. Conviene subrayar, a este respecto, el interés de la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable a efectos de la búsqueda de un acuerdo social amplio sobre la educación. No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido. La consecución de un amplio acuerdo social al respecto aparece así como algo deseable y necesario para mantener la cohesión de una sociedad. En cambio, no ponerse de acuerdo sobre lo básico deseable refleja distintas visiones de la sociedad actual y del futuro y pone de manifiesto la existencia de opciones ideológicas distintas sobre el proyecto social compartido que se busca construir. En este sentido, la consecución de un amplio acuerdo

social al respecto es quizás conveniente en algunos momentos históricos, pero con toda seguridad será más difícil de conseguir, no es igualmente necesario e incluso en ocasiones puede ser no deseable si ello conduce, como puede suceder, a la homogeneización ideológica en torno a un "pensamiento único".

IV. Un cuarto eje de reflexión que es necesario introducir en las decisiones sobre los contenidos de la educación básica, y que interactúa con los anteriores, especialmente con la propuesta de tomar en consideración la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, es el relacionado con *la responsabilidad respectiva de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos* en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Se trata, en este caso, de hacer un esfuerzo por diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente "secundaria" o "complementaria".

No podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas. Como es sabido, esta manera de proceder ha llevado a proyectar sobre la educación escolar un cúmulo impresionante de expectativas y exigencias relativas a los aprendizajes que debe promover en el alumnado, con la sobrecarga de los currícula y el elevado riesgo de fracaso de las instituciones escolares que ello comporta. Tampoco podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los escenarios y agentes educativos tradicionales –especialmente la familia, el grupo de iguales y el entorno comunitario inmediato del alumnado– siguieran asegurando los aprendizajes que tenían lugar habitualmente en ellos.

No ponerse de acuerdo sobre lo básico imprescindible que deben aprender todos los alumnos cuestiona la existencia misma de un proyecto social compartido.

Hay que hacer un esfuerzo por comprometer y corresponsabilizar a los escenarios y agentes educativos que tienen una incidencia creciente en la educación y la formación de los ciudadanos, y ello tanto en los aprendizajes imprescindibles como en los deseables. Además hay que prestar una especial atención en el currículo escolar a los aprendizajes imprescindibles cuya realización, habiendo estado asegurada tradicionalmente por otros escenarios y agentes educativos, ya no lo está en la actualidad. Y, por supuesto, hay que cuestionarse la presencia –o al menos la amplitud con la que deben estar presentes– en el currículo escolar algunos contenidos y competencias cuyo aprendizaje y adquisición tiene lugar cada vez más al margen de las instituciones de educación formal.

En todos los momentos o fases de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas.

V. Otro aspecto que ha tenido y sigue teniendo una influencia decisiva sobre la identificación y definición de los aprendizajes básicos concierne al hecho de que la educación básica ha estado asimilada tradicionalmente a la educación inicial, es decir, al proceso de desarrollo, de socialización y de formación de las personas que tiene lugar durante la educación obligatoria. Todos los sistemas nacionales de educación han sido organizados y funcionan aún en gran medida a partir del supuesto de que la formación adquirida durante estos años constituye la base sobre la que se asienta la totalidad del desarrollo posterior de las personas. Durante los años de la educación obligatoria, entre seis y diez según los países, se ha de garantizar la satisfacción de *todas* las necesidades básicas de aprendizaje. En suma, todo está organizado como si, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica.

La identificación de la educación básica con la educación obligatoria inicial es otro de los factores que explican la sobrecarga de contenidos típica de los currícula de estos niveles educativos, porque obliga a contemplar como básicos todos los aprendizajes que tienen una incidencia decisiva sobre la vida posterior de las personas en cualquiera de sus ámbitos de actividad.

La importancia cada vez mayor otorgada al aprendizaje a lo largo de la vida ha puesto de manifiesto, sin embargo, la existencia de

necesidades básicas de formación de las personas que no pueden ser adecuadamente satisfechas, o que pueden serlo solamente de forma parcial e incompleta, durante la educación obligatoria. La educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria inicial. En todos los momentos o fases de la vida surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas. La educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en las diferentes fases de su existencia, *se extiende lo largo de la vida*.

Desde la perspectiva de los procesos de revisión y actualización curricular orientados a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, la asunción de este hecho tiene importantes implicaciones. Obliga a cuestionarse, una vez identificados unos aprendizajes como básicos imprescindibles o básicos deseables, si deben incluirse en el período de educación obligatoria, y en ese caso con qué nivel de amplitud y profundización, o si, por su naturaleza y características, deben formar parte de procesos educativos y formativos posteriores. Además, obliga a ampliar la visión que tenemos de la educación básica, asumiendo con todas sus consecuencias la necesidad de planificar y organizar la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas que, no por el hecho de surgir o plantearse en edades más o menos alejadas de las propias de la educación obligatoria, dejan de ser básicas.

VI. El sexto eje de reflexión, concierne a la propuesta, ampliamente extendida en la actualidad, de abordar la identificación y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica *en términos de competencias*. Esta alternativa ha sido una de las soluciones propuestas con el fin de hacer frente a la sobrecarga de contenidos que suele caracterizar los currícula de estos niveles educativos. En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato comportamental, la entrada por competencias en el establecimiento del currículo ayuda efectivamente a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables.

Hay que tener en cuenta que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos.

Sin embargo, la entrada por competencias por sí sola no basta para resolver el problema de la sobrecarga de contenidos. Además, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, aunque en ocasiones puedan sugerir lo contrario la manera de presentar los currícula elaborados en esta perspectiva y los argumentos justificativos que los acompañan.

En efecto, igual que sucede en los currícula que definen los aprendizajes esperados del alumnado en términos de capacidades, las competencias remiten a la movilización (Perrenoud, 2002) y aplicación de *saberes* que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores, actitudes). El énfasis –sin duda justificable y a nuestro entender apropiado y oportuno– en la *movilización o aplicación* de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de éstos, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y formulan de forma explícita como sucede en ocasiones en los currícula por competencias. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, y *además* aprender a movilizarlos y aplicarlos.

En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias puede acabar resultando engañoso si no se indican los *saberes asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias* seleccionadas. Tras una lista aparentemente razonable de competencias puede agazaparse fácilmente un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados. Hay que tener en cuenta que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. En resumen, incluso en el caso de unos currícula de educación básica definidos en términos de competencias, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio –conocimientos, habilidades, valores y actitudes– que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos.

La entrada simultánea por *competencias clave* y por *saberes fundamentales* asociados a las mismas emerge así, a nuestro juicio, como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por "redefinir lo básico en la educación básica".

VII. Una de las cuestiones en las que se percibe con mayor claridad las implicaciones de esta propuesta de entrada simultánea por competencias clave y saberes fundamentales asociados, es la necesidad de tener en cuenta, en las decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, tanto las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y

cultural inmediato como las derivadas de los procesos de globalización. O, otros términos, tanto las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la *ciudadanía en las sociedades de pertenencia* como las relacionadas con el ejercicio de una *ciudadanía mundial*.

Si se acepta la propuesta de atender por igual a ambos tipos de necesidades de aprendizaje, la entrada simultánea por competencias y saberes asociados a ellas resulta de gran utilidad. La definición de qué enseñar y aprender exclusivamente en términos de competencias clave puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que haga invisible e incluso ahogue la diversidad cultural. Los aprendizajes básicos –sobre todo los aprendizajes básicos imprescindibles– definidos sólo en términos de competencias serán probablemente los mismos o muy similares en todos los países y en todas las sociedades.

Ahora bien, en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido *vygotskiano* de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes– no reducibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las competencias implicadas.

La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad, a nuestro entender, para asegurar su adquisición y desarrollo. También es una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una "ciudadanía universal" con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.

VIII. El último aspecto o eje de reflexión al que nos referiremos se relaciona con la propuesta de utilizar el concepto de *alfabetización* y la identificación de las "nuevas" y "viejas" alfabetizaciones como plataforma para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica¹. Como recuerda Ferreiro (2001, p. 56 y 57), el término "alfabetización" –traducción generalizada aunque insatisfactoria del inglés "*literacy*"– remite a "cultura letrada", y el término "estar alfabetizado" a "formar parte de la cultura letrada". En una primera aproximación, podríamos decir, tomando esta caracterización como punto de partida, que en un sentido genérico el concepto de alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.), y el de estar alfabetizado a formar parte de esa cultura. Ahora bien, las culturas se caracterizan por el uso de unas determinadas herramientas simbólicas –lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, lenguaje visual, etc.), por el despliegue de unas actividades o prácticas socioculturales (leer el periódico para informarse, leer textos científicos y profesionales para actualizarse, leer poesía para experimentar placer, etc.) y por la utilización de unos saberes asociados a dichas prácticas (qué es un periódico, dónde encontrarlo, cómo está organizado, cómo valorar la fiabilidad de la información que proporciona, cómo está organizado, etc.).

La propuesta de partir de las "nuevas" y "viejas" alfabetizaciones en la identificación y definición de los aprendizajes básicos significa centrar los esfuerzos, primero, en identificar las "culturas" de las que debe poder llegar a formar parte el alumnado; y segundo, en proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes. Todo esto con el fin de utilizar esta descripción como guía y orientación para tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica.

Retomando el conjunto de los ejes de reflexión comentados, podemos formular una serie de preguntas entrelazadas susceptibles de orientarnos en el proceso de toma de decisiones curriculares sobre qué enseñar y aprender, en el marco de los intentos actuales de redefinir *lo básico* en la educación básica:

- ¿Cuáles son las culturas de las que tienen que poder llegar a formar parte los alumnos y alumnas al término de la educación básica inicial para no quedar al margen de la sociedad de hoy de mañana?, ¿y para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio? ¿y para tener un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado?, ¿y para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito?;
- ¿En qué grado y con qué nivel de conocimiento y dominio de las herramientas simbólicas, las prácticas socioculturales y los saberes correspondientes deben poder llegar a formar parte de estas culturas?;
- ¿Qué aprendizajes, definidos en términos de competencias y de saberes asociados con ellas, son absolutamente imprescindibles para alcanzar el nivel de conocimiento y dominio pretendido en cada caso?, ¿qué aprendizajes, sin llegar a ser igualmente imprescindibles, es también deseable que puedan llevarse a cabo durante la educación básica inicial?, ¿cómo se proyectan estos más allá del término de la educación básica inicial?;
- ¿Cuáles, de entre estos aprendizajes, son fundamentalmente una responsabilidad exclusiva de la escuela y en cuáles ésta comparte la responsabilidad con otros escenarios y agentes educativos? ¿Hasta qué punto es asumida realmente esta responsabilidad por otros escenarios y agentes educativos?

¹ Ver, por ejemplo, NCREL y Metiri Group, 2003; Coll, 2006.

LAS COMPETENCIAS y la definición de las intenciones educativas

En el apartado anterior se analizó la trascendencia, y también la dificultad, de acertar a la hora de definir *lo básico* en el currículo y se ha señalado sucintamente la relación que el concepto de competencia tiene con este proceso de selección de las intenciones educativas. El objetivo de este tercer apartado es desarrollar con más detalle algunas de las propuestas, pero también de las limitaciones, del enfoque de las competencias.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8)

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.”²

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea”.

Por su parte, para la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7)

“Se considera que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

Estas definiciones subrayan algunos componentes esenciales del concepto de competencia. El primero se refiere a la movilización (Perrenoud, 2002) de los conocimientos. Ser competente significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el alumno o la alumna tiene. Sin duda esta dimensión del aprendizaje es fundamental, lo que no implica que sea totalmente novedosa. La definición de funcionalidad del aprendizaje como una de los indicadores de su significatividad hace tiempo que está presente en las teorías constructivistas del aprendizaje (por ejemplo, Ausubel et al., 1978).

La integración de los distintos tipos de conocimientos que los estudiantes deberían aprender gracias, entre otras, a la educación escolar es otro componente esencial del concepto de competencia. Se asume por tanto la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano –se aprende de distinta manera los conocimientos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes– y por tanto es preciso tener en cuenta esta especificidad a la hora de enseñarlos y evaluarlos (Coll, 1991). Sin embargo, usar el conocimiento para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone implica movilizar de forma articulada e interrelacionada estos diferentes tipos de conocimiento.

² Traducción de los autores a partir del documento en inglés.

El concepto de competencia destaca un tercer aspecto, el de la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo posteriormente. Frente a un enfoque de capacidades generales, se destacaría la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras muchas. La generalización del aprendizaje no se produciría con una abstracción desde un contexto a cualquier otro, sino desde el trabajo de una determinada capacidad en varios contextos, trabajo que debería por tanto ser contemplado y planificado para ser llevado a cabo de forma sistemática en la actividad escolar (Martín y Coll, 2003).

El objetivo de que las competencias constituyan la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida implicaría desarrollar capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo. Un aprendiz competente es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrente (Bruer, 1993).

A nuestro juicio, todos estos ingredientes del concepto de competencia son muy acertados, pero no novedosos. Los modelos curriculares que hace tiempo optaron por el papel esencial de las capacidades en la selección y

definición de las intenciones educativas asumían con mayor o menor énfasis estos supuestos. No obstante, lo importante desde nuestra perspectiva es analizar, junto con las a nuestro juicio innegables aportaciones positivas que acabamos de señalar, las limitaciones e incluso los riesgos que la asunción acrítica del concepto de competencia puede implicar para las reformas curriculares actuales.

En primer lugar, como comentamos en el apartado anterior, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos. Es más, definir los aprendizajes básicos únicamente en términos de competencias puede ser engañoso, porque su adquisición va siempre asociada a una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores actitudes) que, no por el hecho de estar implícitos, dejan de estar implicados. También hemos hecho alusión al riesgo de homogeneización cultural que conlleva la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias cuando éstas se desgajan de las prácticas socioculturales en las que inevitablemente se enmarcan.

Mencionaremos ahora otro riesgo, relacionado con la falsa apariencia de facilidad en la selección y definición de los aprendizajes básicos, como consecuencia de la importancia atribuida en este enfoque a la actuación de los alumnos. Sin negar el interés y las ventajas que tiene el énfasis en la movilización y aplicación de los contenidos, la idea ampliamente extendida de que es fácil identificar los aprendizajes básicos y llegar a consensos en torno a ellos por el hecho de definirlos en términos más próximos a los comportamientos del alumnado nos parece desacertada.

La respuesta a qué enseñar y aprender en los términos más concretos posibles es esencial en el establecimiento de las intenciones educativas. Pero antes de responder esta pregunta es necesario plantearse e intentar responder otra, *para qué aprender y para qué enseñar*, que exige, entre otras cosas, una reflexión profunda acerca de la relevancia cultural de los aprendizajes y de la función social de la educación escolar. Esta reflexión resulta mucho más compleja que la identificación de determinadas actuaciones difíciles de cuestionar, pero es imprescindible e irrenunciable y no debe quedar oculta en favor de una entrada técnicamente más sencilla y que, en apariencia, implica un menor compromiso ideológico.

El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucedía en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que

ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado de la capacidad o capacidades implicadas. Las competencias son un referente para la acción educativa; debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, lo que hay que comprobar es que todos los alumnos y alumnas hayan adquirido al término de la educación básica el nivel de logro establecido. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores más precisos de evaluación (*attainment targets*, estándares, criterios de evaluación, niveles de logro, etc), y acertar en las tareas que se le pide al alumno que realice. La dificultad de no “perder el hilo” de las competencias o capacidades en este complejo recorrido es sin duda muy grande (Martín y Coll, 2003).

Por tanto, el enfoque de las competencias se encuentra directamente imbricado con el debate de los estándares, al que dedicaremos el último apartado, si bien el problema de evaluar competencias no se agota en este punto. Implicaría también, entre otras cosas, analizar las propuestas que se derivan de las perspectivas de la evaluación auténtica, entendida precisamente como aquella centrada en la valoración de las competencias (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004), problema que desborda el objetivo de esta reflexión y que nos limitamos a apuntar.

Para concluir este apartado, tal vez el riesgo principal del concepto de competencia resida en que la novedad del constructo, asumido en ocasiones con excesivo entusiasmo por gobiernos y agencias y organismos internacionales, haya hecho pensar que permitía resolver de un plumazo –o al menos soslayar sin grandes perjuicios ni pérdidas– una serie de cuestiones y temas curriculares de gran complejidad. Lo cierto, sin embargo, es que estas cuestiones, especialmente las relacionadas con las decisiones sobre los aprendizajes básicos en la educación escolar, no desaparecen mágicamente por dejar de hablar de capacidades y pasar a expresarnos en términos de competencias. En cambio, debido a la aparente y engañosa facilidad que ofrece para definir y concretar las intenciones educativas, el uso generalizado y acrítico del concepto de competencia puede contribuir a hacer más opacos los criterios que subyacen a estas decisiones, sustrayéndolas al análisis y al debate públicos y presentándolas como las únicas posibles cuando de hecho son siempre el resultado de opciones determinadas.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE, evaluaciones de rendimiento y cambio curricular

La utilización de las evaluaciones de rendimiento del alumnado para determinar el grado de eficacia del currículo, de la enseñanza o del funcionamiento de los sistemas educativos ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas (OECD, 2003). Varios organismos internacionales promueven la realización de estudios comparativos del rendimiento del alumnado en áreas clave del aprendizaje escolar (matemáticas, ciencias, lectura y escritura fundamentalmente) como una estrategia dirigida a desencadenar y favorecer procesos de mejora de la calidad y la equidad en la educación³. Muchos países han creado instituciones encargadas específicamente de la evaluación del sistema educativo y han puesto en marcha planes para evaluar de forma periódica y sistemática el rendimiento del alumnado en determinados momentos de su escolaridad. En este contexto, la propuesta de situar la evaluación en el corazón mismo de las reformas curriculares surge de manera natural (Agrawal, 2004). La evaluación de rendimiento se presenta como el instrumento que puede proporcionar la información necesaria para conducir y orientar los procesos de revisión y actualización del currículo y, a través de ellos, mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar (Solomon, 2003).

Entre los múltiples factores que han contribuido a la difusión y aceptación creciente del esquema que vincula la

evaluación de rendimiento con la planificación y conducción de los cambios curriculares, hay tres determinantes. El primero es la puesta en relieve de la *función reguladora* de la evaluación, es decir, la propuesta de utilizar las informaciones proporcionadas por la evaluación para tomar decisiones susceptibles de introducir medidas de corrección, y en consecuencia de producir mejoras, en los diferentes componentes o elementos del sistema educativo y en su articulación. El segundo, la importancia cada vez mayor atribuida en la sociedad actual a la *función de rendición de cuentas* de la evaluación, es decir, al uso de los resultados de la evaluación para mostrar el grado de consecución de los objetivos perseguidos por –o el grado de cumplimiento de las funciones encomendadas a– una persona, un grupo, una instancia o cualquier otro elemento del sistema. Y el tercero, el *establecimiento de estándares* de calidad en la educación, definidos a menudo en términos de los niveles de rendimiento que deben alcanzar –o de lo que deben saber y saber hacer– los alumnos de una edad o de un nivel educativo determinado.

La confluencia de estos tres ingredientes está en la base de una nueva oleada de reformas educativas que, surgidas en primera instancia en los EE.UU. al amparo de la filosofía y los planteamientos de la ley Federal *No Child Left Behind*, se ha ido extendiendo progresivamente a otros muchos países y ha contribuido en gran medida a colocar la evaluación del rendimiento del alumnado en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación y también en el centro de las reformas curriculares (Darling-Hammond, 2004).

³ Es el caso del Programme for International Assessment Student -PISA- (<http://www.pisa.oecd.org>), de la OCDE, y del Third International Mathematics and Science Study -TIMSS- (<http://timss.bc.edu>) y el Progress in International Reading Literacy Study -PIRLS-, ambos impulsados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA-, por citar ejemplos ampliamente conocidos.

Hay estudios que muestran que la evaluación puede actuar como "motor" o "palanca" de los cambios curriculares.

¿Están justificadas las expectativas

atribuidas a la conexión entre evaluación del rendimiento escolar y puesta en marcha de procesos de mejora educativa propias de este tipo de planteamientos? Los resultados de las investigaciones y trabajos realizados hasta el momento obligan a ser cautos en la respuesta. Por una parte, hay evidencia empírica de que, bajo determinadas condiciones, el uso de las informaciones proporcionadas por las evaluaciones de rendimiento del alumnado pueden desencadenar procesos de mejora de la calidad de la enseñanza (Schleicher, 2005). Más aún, hay estudios que muestran que la evaluación puede actuar como "motor" o "palanca" de los cambios curriculares, a condición de que se produzca un alineamiento (*alignment*) entre los resultados esperados del aprendizaje del alumno tal como aparecen reflejados en el currículo y lo que se evalúa mediante las pruebas de rendimiento (Barnes, Clark & Stephens, 2000; Webb, 1997).

Por otra parte, hay estudios e investigaciones que muestran los efectos inesperados y negativos de las reformas que ponen el acento de forma prioritaria o exclusiva en la evaluación de los estándares de aprendizaje (Darling-Hammond, 2003; Haymore Sandholtz, Ogawa & Paredes Scribner, 2004; Sheldon & Biddle, 1998). Y también estudios e investigaciones sumamente críticos con los resultados de las reformas educativas y las reformas curriculares que ponen sobre todo el acento en las evaluaciones de rendimiento del alumnado (Berliner, 2005).

Traeremos a colación, en el marco de este debate, un trabajo reciente realizado con la finalidad de describir y analizar

el papel desempeñado por las evaluaciones del rendimiento del alumnado en los cambios curriculares que se han producido en España entre 1990 y 2005 (Coll y Martín, en prensa). La primera y más importante de las conclusiones de este trabajo es la falta de conexión prácticamente total entre ambos procesos. Entre 1995 y 2005 se han llevado a cabo ocho evaluaciones de rendimiento del alumnado de la educación primaria y siete del alumnado de la educación secundaria obligatoria. Asimismo, entre 1990 y 2005 han tenido lugar dos reformas globales del currículo de la educación primaria (en 1991 y 2003) y otras tres, igualmente globales, del currículo de la educación secundaria obligatoria (1991, 2000 y 2003). Excepto en un caso⁴, no hemos podido documentar una incidencia directa o indirecta de los resultados de las evaluaciones de rendimiento en la naturaleza y orientación de los cambios curriculares propuestos.

Lo llamativo del caso es que, desde finales de la década de 1980 el discurso oficial en España ha incorporado plenamente el argumento de que los resultados de la evaluación del sistema educativo, incluyendo los resultados de la evaluación del rendimiento del alumnado, son un instrumento clave para identificar y actuar sobre los factores y procesos que determinan su calidad, entre los que se encuentra el currículo y su puesta en práctica en los centros y en las aulas; y que desde 1993 existe una institución, el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo*, oficialmente encargada de llevar a cabo esta evaluación de forma periódica y sistemática.

Otra conclusión de interés de este trabajo es que cuatro de las cinco reformas curriculares globales que han tenido lugar en España durante el período estudiado –las de 1991 y 2003–, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, están directamente relacionadas con la promulgación de las dos grandes leyes orgánicas de educación, la LOGSE y la LOCE, que han introducido cambios de gran calado, en el primer caso, y de menor alcance pero no menos significativos, en el segundo caso, en la estructura y ordenación de las enseñanzas.

Aunque ni desde el punto de vista pedagógico ni desde el punto de vista normativo tiene que ser necesariamente así, lo cierto es que las reformas curriculares han estado asociadas en nuestro país a cambios que afectan al conjunto del sistema educativo y que se han plasmado en la promulgación de normas del máximo rango, es decir, de leyes orgánicas de educación. La asociación, por lo demás, no parece que vaya a romperse con la nueva ley recientemente promulgada, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE)⁵, habiéndose anunciado ya la inminencia de un nuevo cambio curricular en todos los niveles de la educación básica inicial –infantil primaria y secundaria– española.

⁴ La evaluación de la Reforma experimental de las Enseñanzas Medias desplegada entre los años 1983 y 1987, previamente a la elaboración de la LOGSE.

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106. 4 de mayo de 2006).

Los argumentos y las opciones ideológicas a favor de una u otra opción se entremezclan con los argumentos y las opciones pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas.

Una de las consecuencias de este hecho es que las razones esgrimidas en el discurso y en los documentos oficiales para justificar las nuevas propuestas curriculares se mezclan con las esgrimidas para los cambios más globales de ordenación y de estructura del sistema educativo; y que tanto en un caso como en otro la confrontación de opciones ideológicas y políticas han tenido un protagonismo destacado. Recordamos, por ejemplo, el debate ideológico y político surgido en torno a la llamada *Reforma de las Humanidades* a finales de la década de 1990, antesala, primero, de una reforma curricular en 2000 de la educación secundaria obligatoria, y después de la LOCE, en 2002, y las reformas curriculares de 2003. O la discusión en torno a una enseñanza básica comprensiva e integradora (opción de la LOGSE) o, por el contrario, segregada y con itinerarios formativos diferenciados en su seno (opción LOCE). O, aún, la decisión de cerrar el currículo estableciendo los elementos prescriptivos del mismo –objetivos, contenidos y criterios de evaluación– ciclo por ciclo, en la educación primaria, o curso por curso, en la educación secundaria obligatoria (opción de las reformas curriculares de 2000 y 2003), en lugar de fijarlos para el conjunto de cada una de las etapas (opción de las reformas curriculares de 1991).

En estos y otros muchos casos las distintas opciones curriculares en presencia llevan a menudo aparejadas opciones de estructura y ordenación con fuertes implicaciones desde el punto de vista de la organización y el funcionamiento de los centros educativos, de las políticas de formación del profesorado o de los recursos para atender a la diversidad del alumnado; e inversamente. En estas y otras situaciones los argumentos y las opciones ideológicas a favor de una u otra opción se entremezclan con los argumentos y las opciones pedagógicas, psicopedagógicas y didácticas.

En suma, lo que está en cuestión tras las alternativas planteadas, sean de estructura y ordenación del sistema, sean de modelo, de organización o de contenidos del currículo son las *intenciones educativas* que se consideran prioritarias y la idoneidad de una u otra estructura del sistema educativo, de uno u otro currículo, para alcanzarlas en el mayor grado posible.

Muy lejos de nuestro propósito está generalizar estas conclusiones, necesariamente acotadas y limitadas a un período de tiempo muy determinado de la historia reciente del sistema educativo español. Sin embargo, con independencia de su especificidad, la llamada de atención sobre el grado de consecución de las intenciones educativas como referente último para valorar la idoneidad de un determinado currículo –y también, por supuesto, de una determinada estructura del sistema educativo– proporciona elementos de reflexión que pueden ayudarnos a comprender y valorar mejor el alcance y las limitaciones del esquema que sitúa las evaluaciones de rendimiento en el centro de los procesos de diseño y conducción de los cambios curriculares.

Para comenzar, la fuerza del esquema aparece con toda su intensidad cuando se contempla desde esta perspectiva. Las intenciones educativas se plasman en el currículo en forma de conocimientos, habilidades, valores, actitudes o competencias que deseamos que los alumnos adquieran o desarrollen como efecto de la enseñanza. En la medida, por tanto, en que las evaluaciones de rendimiento del alumnado sean capaces de proporcionar efectivamente información fiable y válida sobre el grado en que se ha conseguido que los alumnos aprendan lo que se desea que aprendan en los términos establecidos en el currículo –objetivos, contenidos, estándares, competencias–, es evidente que dichas evaluaciones se convierten en un instrumento de gran valor para una adecuada y correcta conducción de reforma curricular.

Sin embargo, el hecho de poner el acento en las intenciones educativas como referente último del currículo también pone de relieve algunas limitaciones y debilidades del esquema sobre las que conviene llamar la atención. Quizás su mayor debilidad resida en el supuesto de que es posible remontarse sin mayor dificultad de las informaciones sobre los resultados de rendimiento del alumnado a los factores que los explican, de que es posible realizar inferencias sobre las causas del rendimiento directamente a partir de la medida del mismo. Y lo que es aún, si cabe, más complejo y discutible, el supuesto de que las causas a las que se atribuyen los resultados de rendimiento se sitúan inequívocamente en el ámbito del currículo.

Sabemos que el proceso por el cual las intenciones educativas establecidas en un currículo o en una relación de estándares acaban concretándose en determinadas experiencias docentes y de aprendizaje para el profesorado y el alumnado en los centros educativos y en las aulas, y con ellas en determinados niveles de rendimiento, es sumamente complejo y que en él intervienen e inciden, orientándolo en uno u otro sentido, multitud de factores. Intentar recorrer y reconstruir, siquiera parcialmente, el proceso en sentido inverso con el fin de identificar y valorar los factores curriculares directamente implicados en el mismo es una tarea ciertamente mucho más compleja y cargada de incertidumbres de lo que sugiere una lectura ingenua del esquema que comentamos. No es una tarea imposible, pero sí costosa y de resultados discutibles que obliga, además, a completar las informaciones sobre el rendimiento del alumnado con otras informaciones de "diagnóstico" sobre la organización y el funcionamiento de los centros educativos, y con informaciones "de proceso" relacionados con las prácticas educativas efectivamente desplegadas en las aulas.

Aunque la debilidad es aún mayor, si cabe, cuando nos fijamos en la vertiente más propositiva y proactiva del esquema, la que propugna la utilización de las informaciones sobre el rendimiento del alumnado *con el fin de tomar decisiones* en el ámbito del currículo. Incluso suponiendo que las precauciones adoptadas nos permitan recorrer y reconstruir el proceso en sentido inverso, y llegar así a formular conjeturas razonables sobre la incidencia de los factores y procesos relativos al currículo en los niveles de rendimiento observados, ¿cómo podemos derivar lógicamente a partir de ellas propuestas concretas de cambio curricular? Entre los resultados de las evaluaciones de rendimiento, su interpretación y su proyección en propuestas concretas de qué se debe modificar en el currículo, hay un salto epistemológico que sólo puede justificarse recurriendo a elementos ajenos en sentido estricto al esquema que estamos analizando.

En otras palabras, el elemento clave de los procesos de toma de decisiones implicados en la conducción de los cambios curriculares no son los resultados de las evaluaciones de rendimiento, sino el filtro interpretativo utilizado para derivar, a partir de ellos, propuestas concretas de acción. El ingrediente principal de este filtro son precisamente las intenciones educativas, de cuya consecución el rendimiento evaluado es en definitiva un indicador, y que constituyen, como señalamos, el referente último para valorar la idoneidad de un determinado currículo. En suma, las evaluaciones de rendimiento proporcionan informaciones sumamente útiles sobre el grado de consecución de las intenciones educativas, pero no son la fuente de la que surgen estas intenciones ni tampoco el instrumento adecuado para su legitimación.

En esta misma línea de consideraciones, el esquema que estamos comentando ignora un hecho fundamental: todo currículo es en gran medida el reflejo y la plasmación, más o menos precisa y definida según los casos, de un determinado proyecto social y cultural. De ahí que las propuestas de cambio curricular sean a menudo más bien el reflejo de cambios sociales, y en consecuencia de cambios en los proyectos sociales y culturales de los grupos dominantes, que un resultado de la dinámica interna del sistema educativo o una consecuencia de los resultados de evaluaciones de rendimiento del alumnado; y de ahí también el peso y la importancia de los argumentos y de las opciones ideológicas en los procesos de actualización y revisión del currículo. El caso español –al que hemos aludido– ofrece ejemplos claros e ilustrativos de ambos aspectos, lo que nos lleva a pensar que tal vez no sea, en este sentido, tan singular como pudiera parecer en una primera aproximación.

Los procesos de cambio curricular no son nunca el resultado de decisiones que puedan explicarse o justificarse únicamente desde esquemas de "racionalidad" propios del diseño y desarrollo del currículo. En ellos intervienen siempre otros factores, otras dinámicas, que, si se contemplan desde el esquema que estamos valorando, aparecen como irracionalidades inaceptables, pero que en realidad responden a otras lógicas, a otras racionalidades, como la del conflicto de opciones ideológicas o de intereses contrapuestos, siempre presente en los procesos de cambio curricular (Fiala, en prensa).

Los especialistas en currículo, en evaluación y en procesos de enseñanza y aprendizaje se miran unos a otros con desconfianza y funcionan con relativa independencia y desconocimiento mutuo.

Muy significativo a este respecto es, a nuestro juicio, el gran impacto que tienen habitualmente las evaluaciones de rendimiento del alumnado en los medios de comunicación; especialmente cuando se comprueba, como sucede en el caso español, que a la postre estos resultados tienen una escasa o nula incidencia en el alcance y la orientación de los cambios curriculares subsiguientes. Tal vez la razón de fondo de esta disociación entre, por una parte, el impacto informativo de los resultados de las evaluaciones de rendimiento, y por otra, su escasa incidencia sobre los cambios curriculares subsiguientes, haya que buscarla en el hecho de que en realidad lo que se está dilucidando no es, o no es sólo, la dirección y el contenido de los cambios curriculares; lo que se está dilucidando es también y sobre todo el apoyo que pueden ofrecer dichos resultados a unas u otras opciones y prioridades ideológicas en el establecimiento de las intenciones educativas.

A las debilidades y limitaciones comentadas, cabe añadir otras de carácter más extrínseco que también pueden contribuir a entender por qué en ocasiones, como sucede en el caso del sistema español, se produce una desconexión entre las evaluaciones de rendimiento del alumnado y los procesos de cambio curricular. Mencionaremos dos de ellas a las que no siempre se presta, a nuestro juicio, una atención suficiente. La primera se refiere a los tiempos y los ritmos necesarios para llevar a cabo las evaluaciones de rendimiento y los cambios curriculares, manifiestamente distintos en ambos casos. Mientras que las primeras pueden hacerse con frecuencia, los segundos exigen períodos de tiempo más amplios.

La segunda tiene que ver con los procedimientos y las condiciones necesarias para llevar a cabo unas y otros, que son igualmente distintos. En los países con un currículo oficial prescriptivo, como sucede en España, los procesos de actualización y revisión requieren habitualmente un cambio normativo. En todos los casos, además, es necesario contar con un amplio apoyo social y con la implicación y disposición favorable del profesorado. Las evaluaciones de rendimiento no exigen, por lo general, cambios normativos previos para poder ser llevadas a cabo y, si bien es aconsejable que cuenten con apoyo social y la aceptación del profesorado, ninguna de estas dos condiciones son imprescindibles.

Las reflexiones y argumentos expuestos abogan en favor de una utilización más bien crítica y prudente del esquema que contempla las evaluaciones de rendimiento de los alumnos como el elemento central de la conducción de los procesos de cambio curricular. Por una parte, conviene utilizarlo conjuntamente con otras estrategias y otras fuentes de información como, por ejemplo, las evaluaciones de otros aspectos y procesos implicados en la organización y el funcionamiento del sistema educativo. Si bien las informaciones que proporcionan las

evaluaciones de rendimiento pueden ser de gran utilidad para valorar el grado de consecución de las intenciones educativas, es altamente dudoso que puedan orientar y justificar por sí solas los procesos de cambio curricular.

Sería aconsejable, en este sentido, completar los esfuerzos realizados en el transcurso de los últimos años para promover las instituciones y los programas de evaluación con unos esfuerzos similares orientados a la elaboración de criterios y procedimientos que faciliten la utilización de sus resultados en los procesos de toma de decisiones curriculares. Es necesario establecer vínculos estrechos de colaboración a nivel estatal entre, por una parte, las instancias encargadas de la evaluación de rendimiento –y en consecuencia de pronunciarse sobre el nivel de logro de los estándares de aprendizaje establecidos–, y por otra, las encargadas de impulsar y monitorear los procesos de revisión y actualización curricular.

Como ha denunciado Popham (2004), tanto en el ámbito académico como en el de planificación y gestión de las políticas educativas, con excesiva frecuencia los especialistas en currículo, en evaluación y en procesos de enseñanza y aprendizaje se miran unos a otros con desconfianza y funcionan con cierta independencia y desconocimiento mutuo de sus propuestas y actuaciones respectivas, lo que no contribuye precisamente a conseguir el alineamiento deseado entre los resultados esperados del aprendizaje del alumno, lo que se enseña y se aprende en las aulas y lo que se evalúa mediante las pruebas de rendimiento.

De no superar esta situación se corre el riesgo, como ha puesto de manifiesto el análisis del caso español, de mantener y reforzar la desconexión entre evaluaciones de rendimiento y procesos de cambio curricular; y esto sin menoscabo, como hemos podido comprobar, de que se continúen realizando unas

y otros en perfecta desconexión. O lo que es quizás aún más grave, se corre el riesgo de otorgar subrepticia y erróneamente al esquema una capacidad que por sí solo no tiene ni puede tener: la de generar y legitimar las intenciones educativas que marcan la orientación y los contenidos de los cambios curriculares.

COMENTARIO FINAL: LAS INTENCIONES EDUCATIVAS Y LA VIGENCIA DEL DEBATE CURRICULAR

Lejos de perder vigencia y actualidad, los temas curriculares siguen en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación escolar. No es una casualidad que en la literatura especializada las expresiones "reformas educativas" y "reformas curriculares" sean utilizadas a menudo como sinónimos. Los debates académicos sobre la "crisis" del currículo como ámbito de estudio e investigación y las propuestas de reconceptualización de los estudios curriculares (Pinar, 1988; Wraga & Hlebowitsh, 2003) no han hecho desaparecer los problemas relacionados con el currículo, con lo que se pretende que alumnado aprenda y, en consecuencia, con lo que se propone que el profesorado enseñe en los centros educativos y en las aulas.

No sólo estas cuestiones no han perdido vigencia y actualidad, sino que, como hemos tenido ocasión de argumentar, han adquirido aún mayor relevancia, si cabe, en el transcurso de los últimos diez o quince años como consecuencia de los retos y desafíos de todo tipo a los que se enfrentan las sociedades actuales y la sospecha creciente de que es necesario revisar en profundidad la educación formal y escolar para abordarlos. Como señala Moreno (en prensa, p. 208).

"A nivel mundial, las reformas educativas apuntan cada vez más al currículo dado que las crecientes presiones y demandas de cambio tienden a centrarse tanto en las estructuras curriculares como en el contenido mismo del currículo".


Ni el énfasis en los resultados definidos en términos de estándares de aprendizaje ni la adopción cada vez más generalizada del enfoque de competencias ni la importancia acordada a las evaluaciones de rendimiento como estrategia para desencadenar y favorecer procesos de mejora de calidad en la educación contradicen la afirmación precedente. En todos los casos, lo que está en cuestión son las intenciones educativas, cómo se definen, cómo se formulan, cómo se priorizan, cómo se consiguen, cómo se comprueba que se han alcanzado o no, cuestiones curriculares por excelencia todas ellas. Y cuestiones decisivas porque, aun sin ánimo de resultar grandilocuentes, ¿hay algo más importante desde el punto de vista de la calidad de la educación que definir las intenciones educativas?

Alguien podría respondernos con razón que tanto o más importante que definir las intenciones educativas es ser capaces de llevarlas a cabo. Obviamente. Pero seguro que estaríamos de acuerdo también en que la eficacia, el éxito y la calidad en educación no consiste en alcanzar cualesquiera metas, sino las que consideremos acertadas. Sabemos que en el camino que hay que recorrer para alcanzar unas intenciones educativas determinadas surgen muchas dificultades, tantas que es relativamente fácil perderse. Es cierto, pero a nuestro juicio no lo es menos que las medidas que hay que tomar para navegar con mayores probabilidades de éxito en ese pantanoso terreno que es el desarrollo curricular han de estar guiadas, precisamente, por las intenciones educativas que se persiguen. Acotar qué se considera que es imprescindible que aprendan los futuros ciudadanos y ciudadanas no basta para asegurar a que esos aprendizajes se construyan, pero marca con cierta nitidez la dirección a seguir.

El *cómo* debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a *qué* queremos que aprendan y *por qué* queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a *qué* y *cómo evaluar* el grado de éxito con el que se van alcanzando las intenciones deseadas. Esta jerarquía en la secuencia de la definición y el desarrollo del currículo no es incompatible con la circularidad y recursividad que deben presidir los procesos de diseño y desarrollo para contribuir a su mejora progresiva, pero pone de manifiesto el inicio del proceso y con ello la relevancia de este primer paso.

El papel de guía que las intenciones educativas desempeñan en relación con otras decisiones de las reformas escolares no se limita exclusivamente al resto de los elementos del currículo. No todos los enfoques de desarrollo profesional son, por ejemplo, coherentes con la intención de desarrollar en los alumnos competencias de aprendizaje autónomo que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La formación inicial y permanente del profesorado deberá pues tener en cuenta las intenciones educativas. Al igual que el tipo de materiales didácticos o los apoyos de otros profesionales que podrían necesitarse en los centros escolares (supervisores, asesores psicopedagógicos, servicios socioeducativos, etc.), por nombrar sólo algunos de los aspectos fundamentales de cualquier proceso de reforma.

Hemos prestado atención a tres temas que nos parecían esenciales en los actuales debates curriculares: la definición de lo básico; las aportaciones del enfoque de las competencias y la función de los estándares. Los tres tienen entidad propia, pero los tres se articulan en torno al problema de las intenciones educativas, definidas a través de los resultados esperados expresados conjuntamente en términos de competencias y saberes culturales. Acertar en esa definición sigue siendo uno de los retos fundamentales de cualquier reforma educativa. 

REFERENCIAS bibliográficas

Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 361-379.

Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Wiston. (Trad. Cast. *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983).

Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa. En C. Braslavsky (Org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* (pp. 65-104). Buenos Aires: Santillana.

Barnes, M., Clarke, D. & Stephens, M. (2000). Assessment: the engine of systemic curricular reform? *Journal of Curriculum Studies*, 32, 5, 623-650.

Berliner, D. C. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, Date Published: August 02, 2005 <http://www.tcrecord.org/> ID Number: 12106, Date Accessed: 5/7/2006.

Bruer, J.T. (1993). *Schools for thought. A science of learning in the classroom*. Massachusetts: MIT Press (Trad. Cast. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1995).

Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 5.05.06 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Coll, C. & Martín, E. (en prensa). Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d'un cas. *Raisons Éducatives*, 10.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1.05.06 en:

http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Cox, C. (2002). Citizenship Education in Curriculum Reform of the 90s in Latin America: context, contents and orientations. En F. Audigier, N. Bottani (Eds.): *Learning to live together and curriculum content*. Ginebra, SRED.

Darling-Hammond, L. (2003). Standards and assessments: where we are and what we need. *Teachers College Record*. Date Published: August 02, 2005 <http://www.tcrecord.org/> ID Number: 11109, Date accessed: 8/21/2005.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. Consultado el 1.05.06 en: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11566>

Dussel, I. (2005). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América latina. Informe Preliminar: Algunas tendencias comunes en las reformas curriculares recientes en la región*. UNESCO-OREALC. Versión preliminar, sujeta a revisión. Diciembre 2005.

Eisner, E.W. (2000). Those who ignore the past....: 12 "easy" lessons for the next millennium, *Journal of Curriculum Studies*, 32, 5, 343-357.

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-39. Consultado el 1.05.06 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>

EURYDICE (2002). Key competencies. A developing concept in general compulsory education. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fiala, R. (en prensa). Educational Ideology and the School Curriculum. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 15-34). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.

Gauhier, Ch. & Laurin, S. (Eds.) (2001). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*. Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.

Gulikers, J.T.M.; Bastiaens, T.J. & Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework on authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 3, 1042-1629.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership, *Phi Delta Kappa*, 84, 9, 693-700.

Haymore Sandholtz, J., Ogawa, R. T. and Paredes Scribner, S. (2004). Standard gaps: unintended consequences of local standard-based reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1177-1202.

Martín, E. & Coll, C. (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: edebé.

McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35,2, 139-149.

Meyer, J. W. (en prensa). World Models, National Curricula and the Centrality of the Individual. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 259-271). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

Moreno, J.M. (en prensa). The dynamics of curriculum design and development. Scenarios for curriculum evolution. En Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents* (pp. 195-209). Hong-Kong: Comparative Education Center of the University of Hong-Kong.

North Central Regional Educational Laboratory -NCREL- and Metiri Group (2003). *EnGauge. 21st century skills: literacy in the digital age*. Consultado el 25.04.06 en: <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>

OCDE (2002). *Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Consultado el 1.05.06 en: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

OCDE (2003). *PISA. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD: Paris. (Trad. Cast. Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. OCDE. Madrid: MEC, INECSE, 2004. Consultado el 6.05.06 en: <http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>)

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (30-Jun-2005). Consultado el 25.04.06 en: <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Éditions ESF.

Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Pinar, W. F. (1988). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: a personal retrospective: *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 157-167.

Popham, W. J. (2004). Curriculum, instruction, and assessment: amiable allies or phony friends? *Teachers College Record*, 106(3), 417-428.

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Documento básico. XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*. Madrid: Fundación Santillana.

Sheldon, K. M. and Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100(1), 164-180.

Solomon, P. G. (2003). *The assessment bridge: positive ways to link tests to learning, standards, and curriculum improvement*. Corwin Press, Thousand Oaks.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 6, 653-670.

Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), 1-8.

Wraga, W. G. & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.

Cambio curricular y desarrollo profesional docente EN LA AGENDA DEL PLAN DE ACCIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT)



Renato Operti

Oficina Internacional de Educación (OIE/UNESCO), Suiza.

Instituto Normal de China Oriental – OIE/UNESCO
II Foro Internacional sobre Formación Docente
Desarrollo profesional docente para una Educación de Calidad para Todos (EPT)
Políticas, investigación y prácticas innovadoras
25 al 27 de octubre de 2006
Shangai, China

MARCO CONCEPTUAL DE LA UNESCO, avances y desafíos

Desde la adopción del Marco de Acción de Dakar (2000), se ha evidenciado un avance tangible hacia el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos (EPT) de aquí a 2015¹, particularmente en lo relativo a la expansión de la escolarización formal y la reducción de las desigualdades en materia de géneros. La UNESCO (2006) ha identificado cinco resultados como los principales indicadores del progreso alcanzado². Al mismo tiempo, con el objetivo de lograr plenamente las metas de la EPT de aquí a 2015, la UNESCO ha destacado seis desafíos urgentes:

- I. Fortalecer las políticas y programas de Educación de la Primera Infancia y promover sus efectos positivos a nivel de educación primaria;
- II. Fomentar el aumento de la matrícula de la educación formal con diversas estrategias y enfoques;
- III. Lograr la gratuidad de la educación básica, hecho que mejorará las oportunidades de aprendizaje de un mayor número de personas desposeídas;
- IV. Dar una atención adecuada (en términos de políticas, contenidos y materiales didácticos) a los programas de alfabetización de adultos en estrecha articulación con las demandas y necesidades de la comunidad;
- V. Eliminar los obstáculos que dificultan el acceso de las niñas a la escuela así como el abordamiento de problemas de igualdad entre los géneros y
- VI. Mejorar la calidad de la educación orientada a la adquisición de conocimientos y de competencias de reconocido valor.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para 2005, centrado en el imperativo de la calidad, afirma que la Educación para Todos no podrá alcanzarse sin primero mejorar la calidad³. Estudios de reciente data⁴ demuestran que los programas orientados al aprendizaje social y afectivo pueden mejorar sustancialmente el desempeño académico de los estudiantes porque tienen gran incidencia en la obtención de buenos resultados.

Con el objetivo de lograr plenamente las metas de la EPT de aquí a 2015, la UNESCO ha destacado seis urgentes desafíos.

¹ Estas seis metas son: la expansión del cuidado y educación de la primera infancia; alcanzar la educación primaria obligatoria y gratuita para todos; la promoción del aprendizaje y las competencias prácticas esenciales para jóvenes y adultos; el aumento, en 50%, de la tasa de alfabetización de adultos; la paridad de los géneros de aquí a 2005 y la igualdad entre los géneros a 2015, y el mejoramiento de la calidad de la educación.

Ver: portal.unesco.org/education/en/ev.php-url_ID=42332&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

² Estos resultados dicen relación con:

- I. La situación de África subsahariana y Asia del Sur y Occidental, regiones donde aproximadamente 20 millones de estudiantes nuevos se registraron en escuelas;
- II. Los 47 países que han universalizado la educación primaria;
- III. El mayor número de niñas matriculadas en escuelas primarias;
- IV. El hecho que el número de estudiantes de educación secundaria se ha elevado en forma significativa –más de cuatro veces el aumento observado a nivel de educación primaria;
- V. El hecho que, en cerca de 70 de los 110 países encuestados, el gasto público destinado a la educación ha aumentado en términos del porcentaje del ingreso nacional". Ver UNESCO. 2006. *Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT.* UNESCO. París.

³ El informe pone de relieve dos dimensiones críticas:

- I. "El desarrollo cognitivo del educando como el objetivo explícito de todos los sistemas educativos" y
- II. "El rol de la educación en la promoción de los valores y actitudes que todo ciudadano responsable debe poseer y en el fomento del desarrollo creativo y emocional". Ver UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2005. El imperativo de la calidad. Resumen.* UNESCO. París.

⁴ The New York Times, Shriver T. P. y Weissberg, R. 2005. *No Emotion Left Behind. 16 de agosto de 2005.* New York: The New York Times.

La UNESCO ha destacado una serie de condiciones que deberán cumplirse con el fin de mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo: maestros con una sólida formación profesional; materiales didácticos de buena calidad y disponibles en cantidades suficientes; el uso de idiomas que promuevan el aprendizaje; garantizar un tiempo de instrucción adecuado y enfatizar la alfabetización como herramienta de aprendizaje; promover la enseñanza estructurada; y la provisión de escuelas limpias, seguras y acogedoras respaldadas por directores que demuestren poseer un fuerte liderazgo.

Uno de los principales objetivos del sector educación de la UNESCO es desarrollar una visión más integral y una estrategia mejor articulada que la del diseño actual y está siendo implementada con el Plan de Acción Global (PAG) de la EPT. Este debería ayudar a los países a desarrollar una respuesta integral a los desafíos que se deberán superar para alcanzar las metas de la EPT. Asimismo, el PAG puede proporcionar una buena oportunidad para ayudar a recrear, renovar y fortalecer el rol del currículo en las reformas educativas, particularmente con un cambio orientado a:

- I. Abordar una legítima y continua democratización de las oportunidades de educación desde la perspectiva del éxito, no del acceso;
- II. Transitar desde políticas y programas estructurados principalmente en torno a insumos cognitivos hacia aquellos rigurosamente basados en procesos abiertos que privilegien una educación de calidad;
- III. Avanzar desde una visión restringida de la educación básica asociada con el nivel primario a una que fomente e incluya la educación de la primera infancia, primaria y secundaria.

El Plan de Acción Global establece claramente que las seis metas de la EPT forman parte (en su conjunto) de la agenda de educación básica, que reafirma el enfoque holístico plasmado en la conceptualización del PAG consagrado en Dakar (2000). Su implementación implica un cambio sustancial cultural y político en la forma de visualizar el sistema educativo, y la relación entre sus componentes, orientado a superar la visión que aborda cada subsistema educacional en forma segregada y aislada, tendencia que ha deteriorado marcadamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, la eliminación de las barreras institucionales, pedagógicas y curriculares entre la educación de la primera infancia y la educación primaria y secundaria, representa un paso crítico hacia la democratización de la educación básica, no sólo con aumento de las tasas de matrícula y de término, sino, principalmente garantizando el acceso efectivo a los conocimientos y las competencias pertinentes (el currículo relevante).

El Plan de Acción Global establece claramente que las seis metas de la EPT forman parte (en su conjunto) de la agenda de educación básica.

Dado que persisten brechas entre las tasas de matrícula y de término y los resultados de aprendizaje, ha demostrado ser insuficiente considerar el acceso como la única dimensión crítica de la calidad de la educación.

En términos de informar el marco curricular y las políticas que permitirán definir el alcance del concepto de la calidad de la educación, la adquisición de conocimientos y competencias constituye una referencia cada día más valorada. Por ejemplo, respecto de los países de África subsahariana, la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) señala que⁵ actualmente nueve de cada diez niños ingresan a la escuela y, que de estos nueve niños, seis completan la educación primaria. En este último grupo, sólo tres dominan los aprendizajes básicos impartidos.

En América Latina (Operti 2005)⁶, el marcado crecimiento de la matrícula de educación inicial y la tasa de asistencia a la educación primaria universal, el aumento de la tasa de término a nivel primario y el progresivo acceso universal al primer ciclo de educación secundaria, junto con el significativo crecimiento de la tasa de matrícula de educación secundaria –que también refleja el alto número de estudiantes en situación de extra edad–,⁷ son indicativos de tendencias casi irreversibles, de resultados relativamente consolidados y de una legítima democratización de las oportunidades de escolarización entre los sectores desfavorecidos.

⁵ Vespoor, A. 2006. *La lettre de l'ADEA. Volume special V18N1 Biennale ADEA 2006*. París: ADEA.

⁶ Operti, R. 2005. *Basic Universalism and Educational Reforms. Seminar "Constructing a New Social Policy in the Latin American Region – Basic Universalism"*. INDES, 5 a 7 de octubre de 2005. Washington D.C.: IDB (Banco Interamericano de Desarrollo).

⁷ UNESCO. 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). El imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.

Sin embargo, el mayor riesgo asociado con el proceso de aumentar la asistencia a la escuela es el progresivo deterioro de un contenido relevante y de los niveles mínimos de calidad considerados indispensables. La totalidad del sistema se ve afectado por altas tasas de deserción concentradas principalmente en los sectores más pobres de la población⁸.

Las organizaciones internacionales han tomado en cuenta el impacto de las políticas y programas (principalmente los préstamos e iniciativas de cooperación técnica) diseñados con la finalidad de facilitar el acceso a los servicios educativos por medio de, por ejemplo, inversiones en instalaciones y equipamiento. Un informe del Banco Mundial (2006) sobre el apoyo que esta institución ha dado

a la educación primaria, afirma que la gran mayoría de los proyectos de educación primaria ha estado esencialmente orientada a ampliar el acceso a la escuela y, en bastante menor medida, a mejorar los resultados de aprendizaje⁹. Las principales estrategias asociadas con la meta de ampliación de la matrícula han consistido en la aplicación de un enfoque basado en la oferta que contempla la creación de nuevas escuelas ubicadas a corta distancia de los hogares, la contratación de un mayor número de maestros y el apoyo a la participación comunitaria.

Habida cuenta que desde el inicio del movimiento de la EPT en 1990, el Banco Mundial ha destinado prácticamente 90% de sus préstamos a la educación primaria, queda claro que una parte sustancial de los fondos internacionales disponibles para el apoyo de la Educación para Todos ha privilegiado la prestación de servicios y la entrega de recursos relacionados con la facilitación del acceso –el pilar que sustentará la igualdad de la educación. El informe de

evaluación del Banco Mundial menciona la necesidad de enfatizar la adquisición de conocimientos y competencias básicas de alfabetización y la utilización de números como factores esenciales en la reducción de la pobreza, en lugar de limitarse a la implementación de programas circunscritos al mejoramiento de las tasas de matrícula y término. Adicionalmente, respecto de los resultados de aprendizaje, la gradual reducción de las brechas que separan a los niños pobres de los más favorecidos se debe destacar como un tema central, porque entendemos que estas brechas promueven en gran medida las desigualdades económicas y sociales de las poblaciones¹⁰.

La prioridad que se ha asignado a los resultados de aprendizaje también debe visualizarse como una oportunidad para analizar y redefinir la forma en que los programas internacionales han sido diseñados, estructurados e implementados, reflexionando cuidadosamente sobre el hecho que, con frecuencia, ha predominado la tendencia de incluir como necesarias ciertas condiciones, insumos y recursos, sin haber previamente considerado sus contenidos, su integración a un marco de políticas comunes o las razones que las justifican. La lógica que debe regir el diseño y la gestión del proyecto debe ser modificada.

¿Cómo deben incorporarse al currículo? ¿Está el currículo seriamente contemplado, desde una perspectiva de largo plazo, en los programas internacionales diseñados para dar apoyo a los países en la consecución de las metas de la EPT?

En muchas ocasiones, las inversiones destinadas a la educación –tomadas en un sentido amplio–, se conciben y definen como valiosos aportes hacia el logro de una educación de calidad, si bien no incorporan una visión sustancial del propósito y los objetivos ni cuentan con un sólido marco curricular. Un buen ejemplo de esto es el valor que se otorga al aumento del tiempo de instrucción en sí, sin prestar mayor atención a su propósito, contenido e impacto, al grado de aceptación que tendrá entre los estudiantes y maestros y los mecanismos de adaptación que los unos y los otros deberán adoptar. La calidad “¿para qué?” y “¿para quién?” son preguntas que deberán plantearse porque representan la primera interfaz crítica entre los actores del sistema educativo y sus externos.

⁸ Marcela Gajardo observa que entre los niños pobres que cursan el quinto año de educación 63% en Sudamérica y 32% en América Central y el Caribe, permanecen en el sistema educativo. En términos del noveno año de escolarización estas cifras se reducen a 15 y 6%. Gajardo, M., 1999. Documento de Trabajo No. 15. *Reformas Educativas en América Latina. El Balance de la Década*. Santiago de Chile: PREAL. Ver p. 41.

⁹ Banco Mundial, Grupo Independiente de Evaluación (IEG). 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education. Resumen ejecutivo*. Washington D.C.: Banco Mundial.

¹⁰ Ver, por ejemplo, los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que evalúa la medida en que aquellos próximos a concluir el ciclo de educación obligatoria han adquirido las competencias y conocimientos (lengua materna, matemáticas y ciencia) considerados esenciales para garantizar una plena participación en el quehacer social. Los resultados de este estudio para 2003 que contó con la participación de 41 países, están disponibles en el documento “Learning for Tomorrow’s World – First Results from PISA 2003”. www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html

EL CURRÍCULO como medio para alcanzar la calidad

¿POR QUÉ importa el currículo?

En todo el mundo, los temas curriculares están inextricablemente ligados –explícita o implícitamente– a las actuales formas de pensar y actuar respecto de las diversas inquietudes y reformas educativas. Juan Manuel Moreno (2006) afirma que “a nivel mundial, las reformas educativas se observan más estrechamente ligadas al currículo, dado que las crecientes presiones y demandas de cambio tienden a centrarse tanto en las estructuras como en el contenido del currículo escolar”¹¹. Asimismo, destaca la marcada naturaleza política del debate curricular caracterizado por “discordias ideológicas, conflictos de interés y un difícil proceso de acercamiento de posiciones”. Con el análisis de las orientaciones curriculares contribuimos a bosquejar el futuro, el bienestar y el desarrollo de la sociedad.

No estamos postulando una especie de determinismo curricular que ofrezca una explicación global de lo que ocurre en el ámbito de la educación. Lo que sí planteamos es la permanente necesidad de examinar con cuidado la organización y concepción del currículo como un eficaz medio de diseñar e implementar reformas vinculadas a las definiciones básicas del papel que esperamos –y deseamos– juegue la educación en nuestra sociedad. En los debates regionales actuales sobre transformaciones educativas y curriculares, cuatro temas adquieren particular relevancia¹²:

- I. Cómo fomentar la visión de la educación como un derecho, como una educación cívica amplia y profunda, que cubra desde la educación de la primera infancia hasta la educación terciaria y abarque aspectos culturales, políticos, económicos y sociales;
- II. Cómo incorporar a la educación un desarrollo personal equilibrado capaz de contribuir a una vida saludable, dichosa y gratificante;
- III. Cómo hacer de la educación una política económica y social esencial que promueva el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la competitividad económica en términos reales;
- IV. Cómo reconocer y promover el concepto de la educación como un factor insustituible en el mejoramiento del bienestar de las poblaciones más desfavorecidas, en el combate de la exclusión y en la eliminación de las brechas de igualdad evidentes en la distribución del ingreso familiar¹³.

Es extremadamente difícil mejorar los procesos y los resultados esperados de una educación de calidad sin primero desarrollar una visión curricular integral que justifique qué es relevante y pertinente (básico y necesario) enseñar a los niños y jóvenes de acuerdo con las expectativas y demandas generales de la sociedad y por qué es necesario hacerlo. Esta interpretación siempre es conflictiva y suele ser sujeto de debate, aun cuando se encuentra profundamente arraigada en inquietudes y argumentos históricos, ideológicos y políticos. Los intensos debates sobre los contenidos y objetivos de los programas de educación secundaria sobre historia nacional, en sociedades que viven situaciones de post conflicto¹⁴, constituyen un buen ejemplo de lo anterior.

¹¹ Moreno, J. M. 2006. Capítulo 11. *The Dynamics of Curriculum Design and Development. In School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (editado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky). Hong Kong: Comparative Education Research Centre. p. 195 a 209.

¹² La Comunidad de Práctica en el Desarrollo Curricular de la OIE que a partir de 2005 opera a nivel mundial, realizó el 2006 una serie de seminarios regionales (Asia y América Latina) sobre la Educación Básica que han contribuido a la identificación de una agenda interregional inspirada en problemas y desafíos comunes. Ver http://www.ibe.unesco.org/cops/workshops/COPs_Workshops.htm

¹³ Por ejemplo, con relación a América Latina y el Caribe, una interesante discusión sobre equidad, desarrollo y educación se ofrece en: Banco Mundial 2003. *Inequality in Latin America and the Caribbean Breaking with History?* Capítulo 9. *Policies on Assets and Services. 9.1 Education*. Washington: Banco Mundial. Denis Meuret ofrece un profundo análisis de la compleja relación que existe entre la equidad y la eficiencia en los sistemas europeos de educación, sobre la base de los resultados del estudio PISA (2002 y 2003). En Meuret, D. 2005 *The Equity of Educational Systems: A Better Construction of the Concept* (versión original en francés). Ginebra.

¹⁴ La OIE ha elaborado una serie de estudios de caso sobre diversos países –Bosnia y Herzegovina, Guatemala, El Líbano, Mozambique, Irlanda del Norte, Rwanda y Sri Lanka– que examinan “el rol del cambio de las políticas educativas en la reconstrucción cívica y social y en la redefinición de la ciudadanía dentro de un contexto de conflictos de identidad”. Ver IBE-UNESCO. 2004. *Studies in Comparative Education. Education, Conflict and Social Cohesion* (editado por Sobhi Tawil y Alexandra Harley). Ginebra: IBE-UNESCO.

Cuando enfrentamos la necesidad de seleccionar y demarcar los temas que deben formar parte del currículo, también debemos enfrentar el problema histórico que representa un currículo sobrecargado y las manifiestas dificultades relacionadas con la eliminación de contenidos propuestos en las nuevas reformas. En un reciente seminario organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), Cesar Coll y Elena Martín (2006) destacan que “el currículo y las horas lectivas no son elásticas”¹⁵ en particular si las necesidades y expectativas del estudiante como eje central del sistema educativo son soslayadas. Coll y Martín hacen la distinción “entre lo que es básico y absolutamente necesario y lo que es básico y deseable en el currículo de educación básica”¹⁶. Adicionalmente, señalan que lo básico tiene relación con el tipo de aprendizaje considerado esencial para promover el desarrollo personal y social del estudiante, permitiéndole realizar su proyecto de vida y facilitando su inclusión en la sociedad.

Con frecuencia, el debate sobre qué incluir y qué excluir en el currículo no concuerda con el análisis de la función que cumple la educación en la sociedad, estando orientado más bien a preservar las identidades históricas de las disciplinas, las formas y los contenidos tradicionales de la organización del conocimiento y la poderosa influencia de los intereses corporativos. Christian Cox (2006) alude a “la rigidez cultural de las categorías organizacionales del conocimiento y el isomorfismo que puede observarse entre dicha estructuración y la identidad profesional de los maestros”¹⁷.

Debemos enfrentar el problema histórico que representa un currículo sobrecargado y las manifiestas dificultades relacionadas con la eliminación de contenidos propuestos en las nuevas reformas.

La reforma de la Educación Superior en Argentina (vigente desde 1997) constituye un buen ejemplo de los problemas y las limitaciones que surgen al intentar definir las categorías curriculares con la perspectiva de proyectos y problemas, en lugar de hacerlo sobre la base de las disciplinas. A la hora de implementar el cambio del currículo, las autoridades se vieron forzadas a diseñar uno más tradicional en respuesta a la férrea defensa que los maestros hicieron a favor de las identidades históricas de las disciplinas. Cecilia Braslavsky (directora de la OIE, 2000-2005), responsable de esta reforma educativa, estima que “el intento de cambiar las fronteras de las disciplinas también implica una redefinición de las posturas e identidades de los maestros”¹⁸.

¹⁵ Coll, C. y Martín, E. 2006. *El currículo a debate. El Currículo: el debate actual, el aprendizaje básico, competencias y estándares. Documento presentado en el marco de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América y el Caribe, PRELAC*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

¹⁶ Ibid. Coll, C. y Martín, E. 2006.

¹⁷ Cox, C. 2006. Capítulo 14. *Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality education for All. In School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (editado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. p. 245 a 258.

¹⁸ Braslavsky, C. (editor) 2001. *Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.

Existe la tentación de regresar a una etapa anterior a la reforma percibida como “más cómoda y menos problemática”.

El problema no está relacionado sólo con la redefinición de las fronteras tradicionales de las disciplinas en respuesta a la cambiante naturaleza epistemológica de la construcción, validación y puesta en práctica del conocimiento, también, con el impacto concreto que la nueva organización del conocimiento tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por ejemplo, un programa de estudio de ciencias sociales sería obviamente una mejor forma de entregar a los estudiantes –y compartir con ellos– marcos más integrales de referencia sobre el mundo en que viven, que intentar hacerlo con un programa tradicional de Historia y Geografía consistente en disciplinas separadas e inconexas. Sin embargo, si los maestros y supervisores se opusieran al nuevo programa de estudio sin siquiera hacer un esfuerzo por entenderlo, se podría generar bastante confusión e incertidumbre. Esta actitud es lo que Jacinto y Freites Frey¹⁹ han llamado la “resistencia a enfrentar una reforma”²⁰.

Existe la tentación de regresar a una etapa anterior a la reforma percibida como “más cómoda y menos problemática” como forma de reafirmar las identidades tradicionales de enseñanza y las fronteras del conocimiento relegando, particularmente en los estudiantes, todas las consecuencias asociadas con el creciente distanciamiento entre el currículo, los desafíos y las oportunidades que ofrece la sociedad actual. Asumiendo la actitud opuesta, podemos intentar una mejor sintonía con los cambios epistemológicos de la construcción y desarrollo del conocimiento, perspectiva que plantea –entre otras cosas– la urgente necesidad de implementar cambios en el currículo de educación básica y formación docente basados en enfoques, objetivos y estrategias comunes.

Al menos en América Latina, existe un reciente reconocimiento de que las propuestas de reforma basadas en la formación de docentes principalmente con procesos de sensibilización e intercambio de información, han tenido un impacto limitado. De hecho, han sido bastante insensibles al perfil histórico y cultural del maestro. Beatriz Ávalos (2006) observa que “la experiencia e investigación han demostrado que, en términos de cambios, este tipo de iniciativa (enfoque formativo) no produce buenos resultados entre los maestros”²¹. Desarrollaremos este tema en el siguiente punto.

UNA VISIÓN curricular

Cuando planteamos el doble desafío que implica alcanzar mejores niveles de calidad e igualdad en forma simultánea, intentando entender las sinergias e implicaciones recíprocas y beneficiarnos de ellas, estamos abordando el análisis de las visiones curriculares que informan y dan contexto a las relaciones entre estos dos conceptos.

En numerosas ocasiones, hemos escuchado o leído el argumento que el logro de una educación de buena calidad se ha visto deteriorado como resultado del explosivo y caótico proceso de democratización de la matrícula de educación primaria y secundaria. En este sentido, tres temas deben tenerse en consideración:

- I. Es distinto hablar de los objetivos y contenidos de una educación de calidad en función de las expectativas y necesidades de los estudiantes más favorecidos, que hacerlo desde una perspectiva más inclusiva que –con la diversificación de los tramos curriculares y estrategias pedagógicas– abarque a la totalidad de los estudiantes. La inclusión, en su sentido más amplio, promueve una educación equitativa de alta calidad. La UNESCO (2005) define inclusión como un proceso que busca alentar y responder a la diversidad, atendiendo las necesidades de los estudiantes con su participación en el aprendizaje, en la cultura y en la actividad comunitaria, simultáneamente reduciendo la exclusión que se genera dentro y fuera del sistema educativo²².

¹⁹ Citado en Ávalos B. 2006. *El currículo a debate. El currículo y el desarrollo profesional del docente. Documento presentado en el marco de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América y el Caribe, PRELAC*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

²⁰ Jacinto y Freites Frey basados en las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, destacan tres formas de aceptar una reforma:

- I. Aceptación pasiva (adhesión a la letra aunque no al espíritu);
 - II. Adaptación creativa (lo nuevo y lo antiguo se incorporan al contexto escolar en la proporción adecuada) o
 - III. Resistencia, como ya se mencionó.
- Ver Jacinto, C., Freites Frey, A. 2006. *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de casos en América Latina*. IIEP: Buenos Aires (documento preparado para el Manual Internacional sobre Efectividad Escolar. En impresión).

²¹ Ibid. Avalos, B. 2006.

²² UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Esto implica cambios en aquellos contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que podrían conducir a la inclusión de todos los niños y las niñas bajo la premisa que la responsabilidad institucional primaria es la educación de todos.

- II. El aumento de la tasa de matrícula observado especialmente a nivel de educación primaria y secundaria –uno de los principales indicadores de progreso en términos del cumplimiento de las metas de la EPT– representa un continuo proceso de democratización que permite avanzar hacia la igualdad de la educación, principalmente, por medio del acceso a la educación formal. Sin embargo, si se aspira a lograr una oferta educativa que proporcione a todos los estudiantes condiciones similares de éxito, independiente de sus antecedentes académicos, sociales o económicos, aún queda mucho camino por recorrer. Tanto en los países desarrollados como en desarrollo, la agenda de cambio se encuentra fuertemente influenciada por el precepto de dar a cada niño una oportunidad real de éxito. El concepto “Que ningún niño se quede atrás”²³ supone una visión renovadora de cómo vemos y entendemos la cultura infantil y adolescente desde una perspectiva que incorpora una mezcla de aprendizaje social/emocional y desempeño académico, en las proporciones adecuadas.

- III. La educación de calidad cubre los procesos y resultados producidos en el continuo de la igualdad y en sus diferentes niveles –acceso a la educación obligatoria con aprendizajes pertinentes y significativos que conduzcan a una activa participación individual y colectiva en el quehacer social. La calidad no debe ser considerada simplemente una suma o acumulación de aquellas condiciones y aportes que han incidido en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta, también debe enfatizar la importancia de infundirles un contenido compatible con el marco de políticas educacionales y la visión curricular. Por ejemplo, podemos coincidir que un fuerte liderazgo escolar constituye un factor potencial en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, ¿qué contenidos y objetivos contribuirán a promover este liderazgo y bajo qué concepción del currículo y la escuela?

La Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) aplica un enfoque práctico que consiste en “aprender a partir de la acción con el propósito de mejorar la acción”. La ADEA destaca una serie de factores estratégicos tendientes a mejorar la calidad de la educación y de los logros académicos. Por ejemplo, la relevancia del planeamiento y de la gestión local, el rol de los directores de escuela, el desarrollo profesional de los docentes, la importancia del idioma de instrucción y el apoyo financiero directo a las escuelas.

El impacto que podría lograrse con estos factores está claramente vinculado con definiciones básicas sobre qué enseñar en la educación básica y las razones que justifican hacerlo, así como al marco educacional y curricular que los respalda y les da contexto²⁴.

La calidad no debe ser considerada simplemente una suma o acumulación de aquellas condiciones y aportes que han demostrado incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

²³ Las reformas educativas en curso enfrentan el desafío de dar a cada niño una oportunidad real de adquirir una educación pertinente y de alta calidad durante su período de educación obligatoria. Por ejemplo, esta es una de las grandes preocupaciones que orientan las iniciativas de reforma en países como:

- China* –durante un seminario internacional de la OIE (Ginebra, 6 al 8 de julio de 2005) con la finalidad de crear la Comunidad de la Práctica para el Desarrollo Curricular, Zhou Nan-Zhao describió el profundo cambio curricular del país basado en el desafío, entre otros, de transformar la enseñanza y educación centrada en el maestro, en aprendizaje y educación basada en el educando, así como el aprendizaje cognitivo circunscrito a las universidades, en aprendizaje multidimensional para la educación superior, para el mundo del trabajo y para una ciudadanía responsable.
- Francia*, donde la importancia de ofrecer condiciones y oportunidades con un ciclo común de educación obligatoria es un elemento fundamental en términos de los siguientes objetivos: desarrollar el potencial de cada estudiante en términos de sus logros académicos; continuar su formación; fortalecer su futuro como individuo y profesional; y tener éxito en la vida (Ley de Orientación de 2005 sobre el futuro de la escuela). Versión original en francés en www.loi.ecole.gouv.fr. Durante las recientes manifestaciones en algunos suburbios (“banlieu”) parisinos, un tema clave –aún objeto de debate– ha sido si la sociedad y particularmente el Estado con sus redes escolares, está ofreciendo oportunidades pertinentes de educación a los niños y adolescentes residentes de las zonas socialmente postergadas.
- Gran Bretaña* establece en su Libro Blanco de la Educación Secundaria que “nuestro propósito es transformar la educación secundaria y post secundaria de manera que todos los adolescentes adquieran los conocimientos necesarios y continúen aprendiendo hasta por lo menos los 18 años” (White Paper on 14-19 Education and Skills, 2005. Ver www.dfes.gov.uk).

²⁴ *Ibid.* Verspoor, A. 2006.

Desde una amplia perspectiva de conceptualización y comprensión y mediante una acuciosa implementación en estrecha y necesaria relación de retroalimentación con la etapa de diseño, el currículo representa una extraordinaria oportunidad para establecer metas, objetivos y estrategias viables dentro de un marco común de políticas educacionales. Sin embargo, desde una perspectiva superficial y reguladora, también podría transformarse en un implacable obstáculo al cambio. Incluso en un contexto de reformas educativas, la forma en que el currículo es aprehendido por los supervisores, directores y maestros, podría llevar a perpetuar prácticas totalmente opuestas a los cambios que se aspira implementar.

Esta visión reguladora, de arriba hacia abajo, está asociada con una falta de comprensión y subestimación del rol que le corresponde jugar al maestro en los procesos de reforma educativa. Ávalos afirma que con “sus dilatadas carreras docentes, los maestros se han formado su propia opinión sobre qué enseñar y cómo se deben hacer las cosas”²⁵. El maestro no debe ser considerado un simple ejecutor de los diseños y planes de “otros”, en desdén de su trayectoria, visión y sentimientos sobre la educación y la reforma curricular.

Podríamos llegar a convencernos –ingenuamente– que estamos enfrentados a un problema de implementación y, en consecuencia, concentrar nuestros esfuerzos en la creación de programas de capacitación como una posible solución. Sin embargo, en la práctica, nuestra visión del proceso de diseño podría carecer de la sensibilidad e interacción necesarias frente al quehacer escolar. ¿Qué visiones, actitudes y prácticas han adoptado los maestros, directores y supervisores? Un tema de trascendental importancia en el debate es cómo construir y desarrollar, en colaboración con los actores estratégicos, una visión del currículo que fomente transformaciones sustanciales que perduren en el tiempo y nos permita avanzar en forma integrada hacia la solución de los problemas relativos a la calidad, eficiencia e igualdad que ya hemos identificado. Esto es, por ejemplo, una dimensión crítica del enfoque que ha inspirado la versión preliminar del Plan de Acción para el Segundo Decenio de Educación de África (2006-2015)²⁶.

Desde la perspectiva de la OIE, el currículo representa, de forma simultánea, un tema político y técnico profundamente arraigado en complejas interfaces sociales, políticas y educacionales que involucran a un amplio espectro de actores e instituciones. Si adoptamos la visión del currículo como un continuo desarrollo de procesos y resultados, concluiremos que estas interfaces son complejas, dinámicas, polémicas y no lineales.

Una visión ampliada del currículo que incorpore valores, competencias, conocimientos, actitudes y retornos sociales y culturales, nos ayudará a entenderlo como un proceso

complejo y multidimensional o, desde una perspectiva integral, como el eje del cambio educacional. Braslavsky (2002) ha sugerido que el currículo puede definirse como “un contrato denso y flexible entre la sociedad, las políticas educativas y los maestros”²⁷. Fomentar esta concepción del currículo implicaría identificar combinaciones apropiadas y dinámicas de conceptos universales que den un sólido apoyo a los procedimientos operacionales (densidad) y oportunidades claras y concretas que permitan escoger entre las diversas opciones y facilitar su implementación (flexibilidad). Asimismo, se debe tener presente que podrían presentarse dos situaciones que apuntan en direcciones opuestas a la densidad y flexibilidad:

- I. Un sistema educativo caracterizado por contar con “un número insuficiente de pautas nacionales” que orienten la evaluación y gestión curricular. Un buen ejemplo de esto es un proceso de descentralización erróneamente concebido que transfiere “todo” a los niveles locales –asumiendo que son homogéneos– y no dispone de una unidad nacional debidamente habilitada para cumplir las funciones de liderazgo y monitoreo.
- II. Una rígida y sobrecargada suma de procedimientos y reglas inconexas que restringen la autonomía de las escuelas y el espíritu de iniciativa de sus actores. Un buen ejemplo son los sistemas educativos fuertemente centralizados que exigen a sus escuelas obtener autorización para realizar cualquier tipo de actividad comunitaria, trámite que conlleva el cumplimiento de múltiples reglas y prácticas burocráticas.

²⁵ Ibid. Ávalos, B. 2006.

²⁶ African Union 2006. *Informe del Decenio de la Educación en África (1997-2006), versión preliminar modificada, mayo de 2006*. Addis Ababa (Etiopía). p. 65.

²⁷ Braslavsky, C. 2002. *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. Nueva Delhi: Conferencia Internacional COBSE.

Los maestros participan activamente en el proceso de reforma curricular en calidad de elaboradores del currículo.

Marc Demeuse y Christine Strauven (2006) afirman que una visión global del currículo debería incluir los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias pedagógicas y didácticas asociadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, los apoyos pedagógicos y didácticos para maestros y estudiantes, los contenidos de las disciplinas, la evaluación de los resultados de aprendizaje, los logros materializados y la gestión curricular²⁸.

Bajo una visión integral, los maestros participan activamente en el proceso de reforma curricular en calidad de elaboradores del currículo. Esta participación incluye las etapas de codiseño y coimplementación si bien, como actores históricos estratégicos, podrían entregar su principal aporte al momento de analizar qué tipo de currículo se adaptaría mejor a las expectativas y demandas de la sociedad. En cualquier reforma educativa que aspire a tener éxito, los maestros constituyen fuentes insustituibles de legitimidad a la hora de conceptualizar y definir el rol del currículo en la sociedad, hecho que no implica la mera aceptación de sus visiones o propuestas. Ciertamente, es necesario reconocer su rol, hacerlo público y dejar en claro ante todos los actores, que ellos representan la piedra angular de una construcción concertada del cambio curricular.

Ninguna persona o institución debe atribuir a los temas curriculares un carácter endógeno o exógeno. El currículo expresa y refleja los valores, las actitudes, las expectativas y los sentimientos de una sociedad (ver 2.1) en términos de su bienestar y desarrollo, así como la compleja mezcla de visiones e intereses –con frecuencia antagónicos– de los diversos actores. Debemos reconocer que, tanto desde la dimensión técnica como de políticas educativas, los temas curriculares son de naturaleza polémica.

El currículo comprende visiones, objetivos, contenidos, aportes, procesos y resultados relacionados con las formas de conceptualizar, organizar e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje que suelen ser expresados en una amplia gama de formatos y estructuras. Una visión integral del currículo puede ayudarnos a entender cómo abordar el tema crítico de la calidad de la educación como parte de la agenda curricular y desde una perspectiva de la educación como política pública.

Recordemos que el currículo puede ser considerado tanto un producto (el “qué”) como un proceso (el “cómo”). Ambos aspectos son igualmente importantes. El aprendizaje de calidad necesita, como prerrequisito, documentos curriculares que reflejen la visión de la sociedad sobre qué deben aprender los estudiantes, cómo adquirirán este conocimiento y qué estrategias innovadoras de implementación conducirán a un entorno de aprendizaje acogedor y a prácticas de enseñanza y aprendizaje creativas. Cuando nos referimos al desarrollo curricular como un proceso, debemos considerar cinco dimensiones (Gimeno y Pérez 1993): lo prescrito y regulado dentro del plano político y administrativo; lo diseñado para maestros y estudiantes; su modalidad de organización dentro del entorno escolar; el currículo llevado a la práctica; y el currículo evaluado²⁹.

FORTALECIMIENTO del currículo

En cada entorno nacional, la característica distintiva del fortalecimiento del currículo es el complejo producto de las interpretaciones y mediaciones realizadas por los actores estratégicos frente a las demandas y necesidades de la sociedad. No existe un modelo internacional “exitoso” de aplicación universal. De hecho, en lugar de adquirir o importar modelos, debemos abocarnos a la tarea de encontrar el delicado equilibrio que debe existir entre las necesidades de la sociedad global y las necesidades percibidas a nivel local. Cox (2006) comenta la necesidad de encontrar este equilibrio, de lo contrario “¿no existe el riesgo de incorporar contenidos (sensibles a inquietudes globales) desprovistos de contexto (la realidad socioeconómica del país)?³⁰

²⁸ Demeuse, M y Strauven, C. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Introduction*. Bruxelles: de boeck. p. 9 a 28.

²⁹ Gimeno, S. y Pérez, G. 1993. *Aprender y transformar la enseñanza* (versión original en español). Madrid: Morata.

³⁰ Ibid. Cox, C. 2006. p. 245 a 258.

Conceptualizar la diversidad como una herramienta de trabajo sociopedagógica que podría conducir a la plena inclusión con la aplicación de estrategias didácticas múltiples.

Hay una clara tendencia hacia la universalización de las inquietudes y los temas curriculares, que se relaciona, entre otras cosas, con:

- I. El proceso de globalización, sus expectativas y requerimientos y la necesidad de responder a éstos;
- II. El creciente reconocimiento de la importancia de los temas comunes básicos –la ciudadanía, el medio ambiente y la educación preventiva contra el VIH/SIDA;
- III. La identificación de similitudes fundamentales contenidas en las estructuras, los contenidos y métodos de las nuevas propuestas curriculares³¹ (Meyer, 1999); y,
- IV. Según lo destaca la OIE, la gradual convicción que el proceso de implementación del cambio curricular enfrenta desafíos similares en distintas regiones del mundo³². Braslavsky (2004) ha observado que los sistemas educativos se construyen sobre la base de una sociedad más imaginaria que real y que las formas imaginarias de progreso son bastante similares en todo el mundo³³.

La emergencia, el desarrollo y la consolidación de identidades nacionales y locales acompañados de un gradual crecimiento de la autoestima de las culturas nativas y valoración de sus idiomas y conocimientos –por ejemplo, el caso de los países africanos en general y los pueblos indígenas de América Latina– cuestionan una visión del currículo que no considere el concepto de multiculturalismo y el respeto a la diversidad como oportunidades para impulsar el progreso hacia la plena inclusión y el mejoramiento de la calidad de la educación. El problema va mucho más allá que simplemente vindicar el derecho de cada persona a recibir una educación basado en la diversidad, contextualizar el conocimiento y poner énfasis en las circunstancias y culturas locales e implica, adicionalmente, conceptualizar la diversidad como una herramienta de trabajo sociopedagógica que podría conducir a la plena inclusión con la aplicación de estrategias didácticas múltiples.

Por ejemplo, el debate en África en torno a la utilización de idiomas de instrucción nativos, está ligado al doble objetivo –no

siempre en armonía– de consolidar la identidad local y nacional y facilitar el acceso de los niños a competencias y conocimientos básicos en sus lenguas maternas. El modelo bilingüe ha sido cuestionado. Entre otros factores que justifican este cuestionamiento, Adriaan Verspoor (2006) menciona los siguientes: insuficiente formación docente; materiales didácticos en idiomas africanos de baja calidad; programas poco relevantes a la cultura local; y falta de políticas lingüísticas claramente definidas³⁴. En reemplazo del modelo bilingüe, se ha propuesto un modelo aditivo que combina –por un período de 6 a 8 años– la utilización de los idiomas africanos y oficial/internacional en la instrucción, en una educación de buena calidad. Este modelo aditivo deberá enfrentar el gran desafío que implica identificar maneras de entregar a los estudiantes conocimientos y competencias universales sobre la base de una revalorización de los idiomas y de las culturas nativas manteniendo, al mismo tiempo, un estrecho vínculo con las realidades globales.

De acuerdo con la definición de Braslavsky, el difícil equilibrio entre las realidades nacionales y globales podría abordarse por medio de competencias históricas de naturaleza genealógica. Cox (2006) describe el concepto desarrollado por Braslavsky, que contempla el uso de la tradición (tipo tradicional), ejemplos de otros casos o países (tipo ilustrativo), la crítica (tipo crítico), la interpretación y la creación, como factores estructurales en la construcción de futuras realidades³⁵.

³¹ Meyer, J. 1999. *Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education*. Lisboa: Universidad de Lisboa (trabajo presentado en el Simposio Internacional, Universidad de Lisboa, Noviembre de 1999).

³² La serie de seminarios regionales sobre desarrollo curricular y creación de capacidades realizados por la OIE a partir de 1998, permiten identificar numerosos aspectos comunes de importancia entre las distintas regiones del mundo en materia de diseño, gestión y evaluación curricular. Ver OIE-UNESCO. 2005. *A Community of Practice as a Global Network of Curriculum Developers. Framework Document*. Ginebra: OIE-UNESCO. www.ibe.unesco.org/COPs.htm

³³ Braslavsky, C. 2004. *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina. Informe Final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Oficina de la UNESCO para Centroamérica en Costa Rica (5 al 7 de noviembre del 2003 en San José, Costa Rica)*. Ginebra: OIE/UNESCO. p. 36 a 47.

³⁴ Ibid. Verspoor, A. 2006.

³⁵ Ibid. Cox, C. 2006. p. 255.

Este marco histórico podría ser una forma de aportar relevancia, significado y contenido a las competencias básicas universales que suelen ser definidas y concebidas en términos altamente abstractos sin vínculos concretos con la realidad nacional y local. ¿Cómo contextualizar y aplicar estas competencias ante situaciones concretas?

Adicionalmente, Braslavsky (2004) ha sugerido la posibilidad de avanzar en el desarrollo de un currículo “local”³⁶ que incorpore tendencias de demostrado carácter universal. En este sentido, ha mencionado:

- I. Integración global –disciplinas básicas como las matemáticas, los idiomas y la ciencia orientadas a promover la Educación para Todos, la enseñanza del inglés como segundo idioma y la incorporación de temas transversales relacionados con inquietudes de interés mundial (por ejemplo, el desarrollo sostenible).
- II. La progresiva apertura de la estructura curricular en favor de actividades definidas a nivel local y escolar³⁷.
- III. Nuevos enfoques en la enseñanza de disciplinas, tales como la resolución de problemas matemáticos en contextos de la vida diaria y el enfoque comunicacional en la instrucción de la lengua materna.
- IV. Mayor preocupación por el número de horas destinadas a la educación religiosa. Un estudio conducido por Jean-François Rivard y Massimo Amadio (2003) revela que, en términos de horas de instrucción, en 50% de los 73 países examinados la educación religiosa aparece mencionada durante los primeros nueve años de escolarización, al menos una vez, como una materia de estudio selectiva u obligatoria³⁸.
- V. La emergencia de la educación multicultural representa un tema transversal que puede ser abordado con un grupo de disciplinas, o incluso todas ellas, bajos diferentes formatos (obligatorio/selectivo). Muchas veces, este concepto también está asociado con la renovación de estrategias y metodologías de enseñanza (por ejemplo, la negociación y la resolución pacífica de conflictos).

Una concepción del currículo en torno a inquietudes y a temas universales basada en el enfoque por competencias, podría contribuir de modo relevante a la búsqueda de un equilibrio adecuado entre las realidades globales y locales, siempre que entendamos que el conjunto de recursos que podemos destinar al desarrollo de competencias (por ejemplo, valores, actitudes, conocimientos y destrezas) para enfrentar diversas situaciones constituye un proceso de construcción histórica y social cuya intencionalidad y significado son definidos en forma dinámica por los actores y las instituciones.

UNA AGENDA en pro del avance

ROL Y DIMENSIONES del desarrollo docente

El Plan de Acción Global de la EPT requiere como condición *sine qua non* la construcción y apropiación de una visión curricular plenamente compartida por todos los actores que abarque desde la educación de la primera infancia hasta la educación terciaria. El gradual fortalecimiento de esta visión se basa en la conjetura que el desarrollo profesional del maestro es vital al diseño e implementación de la reforma curricular a nivel de educación básica. El currículo, según lo hemos definido (ver 2.2), comprende objetivos, contenidos, procesos y resultados. Por consiguiente, las visiones, inquietudes y prácticas de los maestros constituyen elementos esenciales en la definición y puesta en práctica de las ideas, valores, actitudes y comportamientos postulados en el currículo.

Los maestros no deben ser considerados simples ejecutores del currículo desde la óptica tradicional que separa el diseño y su implementación a nivel de escuelas y aulas u olvidando el hecho que son actores históricos y su trayectoria constituye un elemento insustituible del proceso de reforma curricular. Ivor Goodson (2006) afirma que la principal carencia en el cambio impuesto por presiones externas (por ejemplo, el cambio impulsado por las fuerzas de la globalización y el marketing como influencias externas al sistema educativo) es precisamente el vínculo con “las convicciones del maestro como profesional y sus misiones personales”³⁹.

³⁶ Ibid. Braslavsky, C. 2004. p. 36 a 47.

³⁷ Un estudio de la OIE (2002) sobre el tiempo de instrucción revela que 15 de los 23 países investigados asignan parte de este tiempo a diversas opciones, a disciplinas optativas y al planeamiento de actividades escolares. OIE-UNESCO. 2002. *A Review of Time Allocated to School Subjects: Selected Cases and Issues*. Ginebra: OIE-UNESCO (colaboración ABEGS-OIE sobre factores relacionados al tiempo de instrucción en las escuelas).

³⁸ Rivard, J F. y Amadio, M. 2003. *Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. 33(2):211-217.

³⁹ Goodson, I. 2006. Capítulo 12. *Socio-Historical Processes of Curriculum Change. En School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (editado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. p. 211 a 220.

Pretender que las reformas educativas ignoren el pasado es similar a plantear la construcción de la realidad a partir de "nuevas fuerzas sin historia".

La perdurabilidad del cambio, requisito indispensable para la implementación del Plan de Acción Global de la EPT, depende fundamentalmente del desarrollo de una conciencia histórica que considere bajo una perspectiva de largo plazo cómo contribuyen las circunstancias y condiciones, así como los diversos actores e instituciones, a informar y configurar el presente y el futuro de cualquier iniciativa de cambio. Pretender que las reformas educativas ignoren el pasado es similar a plantear la construcción de la realidad a partir de "nuevas fuerzas sin historia". Según Goodson (2006), tiende a predominar la "novedad optimista", postura basada en el ingenuo y arriesgado supuesto que las reformas deben ser implementadas, no debatidas, y adicionalmente, que es factible eliminar con rapidez todos los "obstáculos" y "problemáticas" propias de las culturas e instituciones escolares. No se ha tomado en cuenta que el sector educativo es uno de los más tradicionales y difíciles de cambiar y si hemos de avanzar, no será a expensas de ignorar o minimizar la conflictiva naturaleza cultural y política de la educación.

Creemos que el desarrollo docente, tomado en el sentido más amplio, puede contribuir a legitimar y fortalecer la permanencia del cambio en el tiempo. Merle Tan (2006) ha descrito tres dimensiones del desarrollo profesional caracterizadas por "estar interrelacionadas y ser interactivas e interdependientes"⁴⁰:

- I. El desarrollo personal:** la reflexión, el fortalecimiento del crecimiento profesional y la renovación del perfil del maestro en torno a ideas creativas.
- II. El desarrollo social:** la reformulación del significado atribuido al rol del maestro por medio de visiones, creencias y experiencias compartidas con colegas.
- III. El desarrollo profesional:** el fortalecimiento de destrezas y conocimientos de disciplinas de estudio; pone énfasis en las visiones, creencias y concepciones que sustentan la utilización de distintos tipos de actividades pedagógicas y la actualización del conocimiento.

Denise Vaillant (2006) destaca cuatro factores que pueden ayudar a construir una profesión docente de calidad⁴¹:

- I.** Un alto grado de reconocimiento social –particularmente importante como forma de atraer a los mejores candidatos a la profesión docente.
- II.** Un entorno de trabajo estimulante caracterizado por condiciones laborales dignas, y un sistema de incentivos que contribuya a retener a los buenos maestros y profesores.

III. Una excelente formación docente inicial y en servicio que permita observar su impacto en las actividades del aula y el aprendizaje de los estudiantes.

IV. La evaluación de los maestros como una forma de mejorar tanto las prácticas como el desempeño general del sistema educativo.

Un tema de importancia crítica es la forma cómo percibimos y visualizamos el dinámico y permanente proceso de desarrollo docente, noción que debe estar en sintonía con los temores, aprensiones y expectativas que el maestro puede asociar con el nuevo currículo, con su base histórica de conocimientos y con sus roles (percibidos, imaginados y reales), como parte de los procesos del cambio curricular. Los maestros deben contar con espacios, oportunidades y materiales que les permitan intercambiar ideas y discutir con colegas lo que se espera de ellos y, en la opinión de Ávalos (2006), generar ensayos controlados de implementación curricular que demuestren que es posible llevar a los estudiantes "más allá"⁴² de los límites tradicionalmente establecidos. Los maestros deben sentirse motivados, confiados, seguros y respaldados, como condición previa a 'arriesgarse' a intentar el nuevo currículo. El gran riesgo consiste en romper el aislamiento cultural, social y pedagógico que los maestros suelen sentir como inherentes a su problemática realidad.

⁴⁰ Tan, M. 2006. *Curricular Reforms: Implication for Teacher Professional Development*. Seminario taller sobre gestión del cambio curricular, 7 a 10 de junio de 2006, Diliman, Quezon City. Filipinas. OIE-UNESCO, Philippines Social Science Center.

⁴¹ Vaillant, D. 2006. *Documentos de Trabajo de la OIE sobre el Currículo. N° 2, julio de 2006. SOS Profesión Docente: Al Rescate del Currículum Escolar.*

⁴² Ibid. Ávalos, B. 2006

Será necesario contar con una férrea y duradera voluntad política si queremos superar la naturaleza paradójica de la enseñanza⁴⁶ según la describieron Andy Hargreaves y Leslie Lo (2000). La paradoja reside en el hecho que si bien esperamos que los maestros construyan comunidades de aprendizaje, contribuyan a la sociedad del conocimiento, fortalezcan la capacidad innovadora, la flexibilidad y la disposición para aceptar el cambio, ellos son, a su vez, víctimas de restricciones en el gasto social y, de parte de la sociedad, de un declinante respeto y confianza. Se ha generalizado la noción que los mensajes son altamente confusos y contradictorios y que, en el mejor de los casos, contienen un significado doble.

Lo que se requiere es un claro respaldo político y social en favor de una renovada condición social de los maestros, expresado en un compromiso público y un plan de mejoramiento progresivo de sus condiciones laborales, acompañado de procedimientos transparentes de responsabilidad por los resultados. Los maestros deben sentirse útiles a la sociedad, percibir que su misión y la función que desempeñan es crítica para el bienestar de los ciudadanos y que su labor es importante y valiosa para los múltiples actores activos en el campo de la educación.

PREGUNTAS CLAVE relacionadas con el Plan de Acción Global de la EPT

En términos de la implementación del Plan de Acción Global de la EPT se pueden sugerir algunas preguntas centrales como temas de debate.

- I. ¿Estamos hablando de un marco curricular común al servicio de la formación docente y de una educación básica ampliada –educación de la primera infancia, educación primaria y primer ciclo de educación secundaria–, conformado por objetivos, enfoques y estrategias en torno al concepto de educación como derecho humano y eje del desarrollo individual y social?

Philippe Perrenoud (1996) afirma que la labor del docente ha sido, por tradición, una actividad solitaria⁴³, casi nunca realizada en grupos y caracterizada por una rígida división del trabajo. Los maestros se ven a sí mismos como las únicas personas responsables, particularmente a nivel de educación secundaria donde –en numerosos casos– la relación con las disciplinas impartidas es mucho más importante que el sentimiento de pertenecer a una escuela. En cuanto a la educación primaria, parece haber un relación mucho más estrecha entre la escuela y los maestros, posiblemente debido a: un mayor grado de sensibilidad hacia las demandas y necesidades de los niños; un mejor clima institucional que promueve el trabajo en grupos; un comunicación más fluida con la comunidad; un programa de estudio bastante más integrado que el utilizado a nivel de secundaria; y al hecho que el proceso de aprendizaje es responsabilidad de un solo maestro.

¿Cuál es la misión de los maestros en la sociedad actual? ¿Constituyen la reserva moral de una sociedad cuyos ciudadanos están aprendiendo a vivir juntos⁴⁴? ¿Son el referente cultural de una sociedad abierta? ¿Son los maestros integrantes activos y valorados de una sociedad que fomenta el desarrollo y la equidad? Estas preguntas, entre numerosas otras, y la gradual búsqueda de sus múltiples respuestas pueden ser factores esenciales en la formulación de una política perdurable y efectiva de desarrollo profesional.

No es posible obtener respuestas a estas preguntas en un contexto de creciente precarización de la condición social del maestro, baja autoestima, prestigio cultural en deterioro y malas condiciones laborales. El proceso mismo de reinventar la profesión docente⁴⁵ surge principalmente de la redefinición de su rol social como los principales defensores del perfeccionamiento de la sociedad ética (Operti 2005).

⁴³ Perrenoud, P. 1996. *The Teaching Profession between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change. Prospects, Quarterly, Review of Comparative Education*. 26:3. Ginebra: OIE-UNESCO.

⁴⁴ El enfoque "Aprender a vivir juntos" puede consultarse en: OIE-UNESCO. 2004. *Studies in Comparative Education. Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Ginebra: OIE-UNESCO.

⁴⁵ Operti, R. 2005. *What Kind of Teacher Profile is Desirable and Necessary for Supporting a Broad and In-Depth Vision of Curriculum Change? Conditions and Opportunities for a New Deal. 1st International Forum on Teacher Education: Teacher Education Reform Teacher, Professional Standards and School-Based Teacher Development. 25 al 27 de octubre de 2005, Shangai, China*. Instituto Normal de China Oriental: Shangai.

⁴⁶ Hargreaves, A. y Lo, L. N. K. 2000. *The Paradoxical Profession of Teaching at the Turn of the Century. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. 30:2:181-196. Ginebra: OIE-UNESCO.

Lo anterior implica entre otras cosas: contar con un concepto compartido de la educación para la ciudadanía; aplicar a la conceptualización y definición de las identidades disciplinarias y a la elaboración de un programa de estudios un mismo enfoque epistemológico y metodológico; coincidir plenamente con la noción que las expectativas y necesidades de los estudiantes se sitúan en el centro mismo del sistema educativo, en el desarrollo y la consolidación del trabajo en equipo que los docentes realizan en la escuela, en la necesidad de contar con un mejor vínculo entre la enseñanza de las disciplinas y en la misión de la escuela; y lograr cierto grado de coordinación entre las reformas de la educación básica y la formación docente.

¿Representa el enfoque por competencias una posible alternativa que permita formular un marco curricular común para todos los niveles del sistema educativo? En la actualidad, un buen número de países –muchos de ellos de África y América Latina– se encuentran implementando reformas educativas basadas en este enfoque⁴⁷. Con frecuencia, estas reformas implican cambios sustanciales en la forma de abordar e implementar el proceso de aprendizaje, en el tipo de actividades realizadas por los estudiantes y en los resultados de aprendizaje esperados⁴⁸. Los cambios buscados no deben estar respaldados exclusivamente por una formación intensiva y/o por el modelo de formación docente asociado con los cambios de educación básica. En numerosos casos, podemos generar “mezclas explosivas” que deterioren seriamente la legitimidad, la permanencia y los resultados de las reformas educativas. Si deseamos adoptar un nuevo enfoque curricular por competencias debemos impulsar, desde el inicio de la reforma de educación básica, los cambios de formación docente que consideremos necesarios.

El Plan de Acción Global de la EPT debe incluir cuidadosamente qué se debe cambiar en la formación docente para dar pleno apoyo al logro de una educación básica equitativa y de alta calidad. Si los futuros maestros continúan recibiendo educación bajo un enfoque institucional, pedagógico y curricular de naturaleza elitista, alejado de la posibilidad de proponer ideas, estrategias y herramientas que puedan brindar a cada niño una oportunidad real de desarrollo y éxito educacional, el cumplimiento de las metas de la EPT, a pesar de todos los esfuerzos pasados y presentes, podría verse muy limitado.

- II. ¿Estamos contemplando una renovación del perfil personal, social y profesional del docente profundamente inserto en las expectativas y demandas de los actores estratégicos, como una forma de fomentar y consolidar los cambios necesarios en las prácticas escolares y del aula?

La participación de los maestros no puede estar limitada exclusivamente a la revisión e incorporación de cambios a los programas de formación bajo la noción que es necesario fortalecer el rol de los maestros como ejecutores del currículo. Los esfuerzos por mejorar el desarrollo profesional del maestro, que integren actividades escolares y aquellas relacionadas con su formación inicial y en servicio, deberían formar parte de una visión de cambio curricular que privilegie los distintos procesos que conducirán al mejoramiento de las prácticas en el aula.

⁴⁷ OIE-UNESCO. 2006. *Boletín OIE. Información e Innovación en Educación, el debate sobre las competencias*. [Número 12, Diciembre de 2005].

⁴⁸ Un buen ejemplo es la pedagogía de integración; ver Xavier, R. 2001. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruselles: de Boeck.

Si deseamos adoptar un nuevo enfoque curricular por competencias debemos impulsar, desde el inicio de la reforma de educación básica, los cambios de formación docente que consideremos necesarios.

Es más, deberán estar sustentados en un cambio doble con implicaciones recíprocas –la profesión docente y la formación docente. Sin embargo, debemos ser conscientes que los cambios toman tiempo y pueden ser problemáticos⁴⁹ y que, de una u otra forma, los principales actores sociales tanto dentro como fuera del sector educativo deben participar desde su inicio en el proceso orientado a recrear el rol del maestro en la sociedad y la reinención de la profesión docente.

Las orientaciones pedagógicas que, por medio de la creación de vínculos permanentes entre la formación inicial y en servicio contribuyen a superar el profundo aislamiento intelectual y profesional que el maestro suele enfrentar y sentir en su diaria labor, representan un aspecto clave del desarrollo profesional docente.

III. ¿Estamos abiertos a intentar conocer y entender mejor la postura que toma el maestro ante los conceptos planteados por las reformas? ¿Qué tipos de contenidos se deben definir y cómo se compartirán con los estudiantes? Y, en cuanto a los propios alumnos, ¿cuál es su postura y actitud, qué conocimientos adquieren en la práctica y cómo aprenden?

Si asumimos plenamente el rol de los maestros como codiseñadores y coejecutores de las reformas educativas, es recomendable y necesario desarrollar una comprensión y conocimiento más profundo de los valores, visiones, actitudes y comportamientos de los maestros. ¿Qué visión tienen de ellos mismos en la sociedad actual? ¿Qué efectos tiene en ellos el proceso de globalización? ¿Qué tan seguros se sienten acerca de sus profesiones y su base de conocimientos? ¿Qué amenazas perciben desde la sociedad y desde el sistema educativo?

¿Se sienten parte del sistema educativo? ¿Qué los motiva a enseñar? ¿Qué tipo de satisfacciones esperan les deparará la enseñanza? ¿Qué piensan acerca de la diversidad social y cultural de sus estudiantes? Estas preguntas, entre muchas otras, contribuirán a entender los motivos más profundos que sustentan la postura de los maestros en materia de reformas educativas.

En numerosas ocasiones, los maestros han rechazado la reforma educativa y no precisamente debido a su contenido sino, más bien, a una serie de motivaciones muy vinculadas con la percepción de sus derechos y responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si ellos sienten que la reforma afecta su identidad profesional, su autoestima y la percepción de sus roles, es probable que reaccionarán negativamente, independiente de lo propuesto. Esta reacción suele ir acompañada por un discurso ideológico sobrecargado y carente de contenido educacional.

El gradual desarrollo de las reformas educativas debe tomar en consideración las barreras con el potencial de impedir la celebración de un diálogo abierto y constructivo. Con el fin de facilitar una discusión seria de las reformas, los maestros deben contar con espacios y oportunidades para construir en forma colectiva y sentirse, a su vez, respetados en su labor profesional. Esta es la base de cualquier proceso sincero de reforma educativa.

⁴⁹ Por ejemplo, el Documento Verde sobre la Formación Docente en Europa (2000) establece que “en los últimos 30 años, los elementos básicos de la formación docente no han sido objeto de reformas sustanciales”, principalmente en lo relacionado con “las metas y contenidos de la formación docente (en particular a nivel de maestros de secundaria), el desarrollo profesional permanente y las relaciones entre los componentes de formación inicial y en servicio”. Ver Red Temática sobre Formación Docente en Europa. 2000. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå (Suecia): TNEE Editorial Office.

Sin embargo, debemos tener en consideración que, incluso en un clima favorable, el maestro podría rechazar las reformas curriculares propuestas porque, entre otras cosas, su base de conocimientos es insuficiente, frágil y anticuada y carecen de las competencias requeridas para desarrollar los nuevos conceptos y enfoques. Esto probablemente sea el producto de un programa de formación docente sobrecargado de contenido y magro en materia de desarrollo de destrezas y capacidades, superficial en términos de la conceptualización del currículo y de los enfoques pedagógicos y extremadamente conservador en su defensa del carácter tradicional de la docencia orientada a las disciplinas.

Cualquier cambio que implique una ruptura con el programa de formación docente tradicional, contribuye a generar suspicacias, temores, desconfianza e interpretaciones erróneas. Los maestros deben convencerse por sí mismos –y esto toma tiempo y paciencia– que si están dispuestos a abrirse a las nuevas ideas y renovar sus prácticas, es probable que todos los alumnos tengan mejores oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las metas de la EPT deberían tener para los maestros un significado valioso y gratificante.

EL ROL DE LA COMUNIDAD de Práctica en el Desarrollo Curricular (COP)

La creación de una Comunidad de Práctica en el Desarrollo Curricular (COP) impulsada por la OIE a partir de 2005⁵⁰ abarca los niveles interregionales, nacionales y locales y, como parte de una iniciativa pluralista y teórica, bien podría convertirse en una importante respuesta a las preguntas fundamentales formuladas en este documento (ver 3.2). Adicionalmente, podría abrir un espacio para construir y compartir conocimientos entre los especialistas y elaboradores del currículo basado en la recolección y articulación de visiones, experiencias, iniciativas de investigación, documentación, formación y cooperación sobre qué contenidos contribuyen a fin de destacar el desarrollo profesional del maestro como parte de los procesos de cambio de la educación básica en consonancia con las metas de la EPT.


Cualquier cambio que implique una ruptura con el programa de formación docente tradicional, contribuye a generar suspicacias, temores, desconfianza e interpretaciones erróneas.

La COP reúne a 350 educadores, especialistas y elaboradores del currículo provenientes de África, Asia/Pacífico, Estados Árabes, Europa/América del Norte y América Latina/el Caribe, es decir, todas las regiones de la UNESCO que han alcanzado renombre y prestigio en el diseño e implementación de iniciativas de investigación, proyectos, políticas y programas de cambio educacional estrechamente vinculados con las metas de la EPT. Estos profesionales trabajan en distintas áreas (ministerios, universidades públicas y privadas, ONG, instituciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales de cooperación y financiamiento, personal de la sede y de los institutos y oficinas nacionales y regionales de la UNESCO), en tanto que sus roles son variados y complementarios

⁵⁰ Para el marco conceptual de la COP, sus principales conceptos, actividades y logros, en www.ibe.unesco.org/COPs.htm

(investigadores con orientación académica, hombres de letras, directores curriculares de ministerios, decanos de facultades de educación, profesores a cargo de programas post graduados de educación, autoridades educacionales locales y regionales a nivel de países, especialistas, directores de programas de formación y reforma curricular, actores estratégicos en las iniciativas de cambio educacional implementadas a partir de la década de los ochenta, gestores de propuestas y activistas en temas educativos).

En cuanto al rol que juega la COP en el marco del Plan de Acción Global de la EPT, se han identificado cinco iniciativas estratégicas:

- I. Asumir un rol de liderazgo intelectual en la orientación y coordinación de debates pluralistas y constructivos (con sesiones presenciales y virtuales), en la promoción de iniciativas colectivas a favor del cambio curricular y en la elaboración de marcos conceptuales comunes para la formación docente y todos los niveles de la educación básica (de la primera infancia, primaria y secundaria), con la participación de múltiples actores e instituciones.
- II. Fomentar el fortalecimiento de la capacidad de los educadores en temas relacionados con el diseño, implementación, seguimiento y evaluación del currículo de educación básica a nivel regional y nacional, con énfasis en la contribución que pueden hacer los enfoques curriculares a la democratización de las oportunidades de aprendizaje para todos los niños.
- III. Difundir e intercambiar, en múltiples idiomas, visiones, enfoques, prácticas y experiencias relacionadas con el logro de las metas de la EPT como aportes a la implementación de los planes nacionales en el marco de Plan de Acción Global.
- IV. Fortalecer las alianzas y la cooperación horizontal entre los educadores de diferentes regiones y países, con énfasis en la cooperación Sur-Sur como una valiosa herramienta diseñada para intercambiar experiencias y materiales didácticos sobre una educación básica ampliada.
- V. Promover la producción y difusión de las lecciones aprendidas y los desafíos pendientes en materia de reformas educativas en materia de educación básica, desde la perspectiva de educadores que han participado en procesos de transformación curricular con distintos resultados. 

REFERENCIAS bibliográficas

African Union 2006. *Report of the Decade of Education in Africa (1997-2006), Revised Draft, May 2006*. Addis Ababa (Ethiopia).

Avalos, B. 2006. *El currículo a debate. El Currículo y el Desarrollo Profesional Docente. Documento presentado en el marco de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América y el Caribe, PRELAC*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile. Ver <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act>

Banco Mundial, Grupo Independiente de Evaluación (IEG). 2006. *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education. Executive Summary*. Washington D.C.: World Bank.

Banco Mundial. 2003. *Inequality in Latin America and the Caribbean Breaking with History? Capítulo 9- Políticas on Assets and Services. 9.1 Education*. Washington: World Bank.

Braslavsky, C. (editor) 2001. *Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur. En La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, C. 2002. *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. Nueva Delhi: Conferencia Internacional - COBSE.

Braslavsky, C. 2004. *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina. Informe Final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Oficina de UNESCO para Centroamérica en Costa Rica (5 al 7 de noviembre del 2003 en San José, Costa Rica)*. Ginebra: OIE-UNESCO.

Coll, C. y Martín, E. 2006. *El Currículo a debate. El Currículo: el debate actual, el aprendizaje, las competencias y estándares básicos. Documento presentado en el marco de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América y el Caribe, PRELAC*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act

Cox, C. 2006. Capítulo 14. *Cecilia Braslavsky and the Curriculum: Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality Education for All. In School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (edited by Aaron Benavot and Cecilia Braslavsky)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Demeuse, M. y Strauven, C. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Introduction*. Bruselas: de Boeck.

Gajardo, M. 1999. Documento de Trabajo No. 15. *Reformas Educativas en América Latina. El Balance de la Década*. Santiago de Chile: PREAL.

Gimeno, S. y Pérez, G. 1993. *Aprender y Transformar la Enseñanza (original en español)*. Madrid: Publisher Morata.

Goodson, I. 2006. Capítulo 12. *Socio-Historical Processes of Curriculum Change. In School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (editado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Hargreaves, A. and Lo, L. N. K. 2000. *The Paradoxical Profession of Teaching at the Turn of the Century. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. 30:2:181-196. Geneva: IBE-UNESCO.

Jacinto, C., Frentes Frey, A. 2006. *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina. Buenos Aires: ILPE (trabajo preparado para la organización International Handbook on School Effectiveness, en proceso de impresión).*

Meuret, D. 2005. *The Equity of Educational Systems: a Better Construction of the Concept (original en francés)*. Ginebra.

Meyer, J. 1999. *Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education*. Lisboa: Universidad de Lisboa (trabajo presentado en el Simposio Internacional, Universidad de Lisboa, noviembre de 1999).

Moreno, J. M. 2006. Capítulo 11. *The Dynamics of Curriculum Design and Development. En School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education (editado por Aaron Benavot y Cecilia Braslavsky)*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

OCDE, PISA. 2005. *Aprendiendo para el Mundo de Mañana – primeros resultados del estudio PISA 2003*. www.pisa.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html

OIE-UNESCO. 2002. *A Review of Time Allocated to School Subjects: Selected Cases and Issues*. Ginebra: OIE-UNESCO (Colaboración del ABEGS-OIE sobre factores relacionados con el tiempo de instrucción).

OIE -UNESCO. 2004. *Studies in Comparative Education. Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Ginebra: OIE-UNESCO.

OIE -UNESCO. 2004. *Studies in Comparative Education. Education, Conflict and Social Cohesion (editado por Sobhi Tawil y Alexandra Harley)*. Ginebra: OIE-UNESCO.

OIE -UNESCO. 2005. *A Community of Practice as a Global Network of Curriculum Developers. Framework Document*. Ginebra: OIE-UNESCO. Ver www.ibe.unesco.org/COPs.htm

OIE -UNESCO. 2006. *IBE Newsletter. Educational Innovation and Information, The Debate on Competencies. [Número 12, diciembre de 2005]*.
Ver <http://www.ibe.unesco.org/publications/innovation.htm>

Operti, R. 2005. *Basic Universalism and Educational Reforms. Seminar “Constructing a New Social Policy in the Latin American Region – Basic Universalism”*. INDES, 5 a 7 de octubre de 2005. Washington D.C.: IDB (Banco Interamericano de Desarrollo).

Operti, R. 2005. *What Kind of Teacher Profile is Desirable and Necessary for Supporting a Broad and In-Depth Vision of Curriculum Change? Conditions and Opportunities for a New Deal. 1st International Forum on Teacher Education: Teacher Education Reform Teacher, Professional Standards and School-Based Teacher Development. 25-27 October 2005, Shanghai, China*. East China Normal University: Shanghai.

Perrenoud, P. 1996. *The Teaching Profession between Proletarianization and Professionalization: Two Models of Change. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. 26:3. Ginebra: OIE-UNESCO

Rivad, J. F. and Amadio, M. 2003. *Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables. Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*. 33:2:211-217. Ginebra: OIE-UNESCO

Tan, M. 2006. *Curricular Reforms: Implication for Teacher Professional Development*. Seminar-Workshop on the Management of Curriculum Change, June 7 – 10, 2006, Diliman, Quezon City, Philippines. Philippines: IBE-UNESCO, Philippines Social Science Center.
See http://www.ibe.unesco.org/cops/workshops/Philippines/Philipp_manchange.htm

Thematic Network on Teacher Education in Europe. 2000. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umeå (Suecia): TNTEE Editorial Office.

The New York Times, Shriver T. P. y Weissberg, R. 2005. *No Emotion Left Behind*. 16th August 2005. New York: New York Times.

UNESCO. 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. Resumen*. París: UNESCO.

UNESCO. 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*.

UNESCO. 2005. *Directrices para la Inclusión: garantizando el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

UNESCO. 2006. *Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT*. París: UNESCO.

Vaillant, D. 2006. *Documentos de Trabajo de la OIE sobre el Currículo N° 2, julio de 2006. SOS Profesión Docente: Al Rescate del Currículum Escolar*. Ginebra: OIE.
Ver http://www.ibe.unesco.org/resourcebank/working_papers.htm

Vespoor, A. 2006. *La lettre de l'ADEA. Volume special V18N1 Biennale ADEA 2006*. Paris: ADEA.

Xavier, R. 2001. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruselas: de Boeck.

Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje

NECESIDAD DE UNA REFORMULACIÓN DE NUESTRAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN

Víctor Molina B.
Psicólogo, Chile.

EL PROBLEMA

El currículo constituye un engranaje esencial de la educación moderna. La comprensión de su sentido educativo depende de la comprensión que a su vez tengamos del fenómeno educativo en general. Y es aquí donde precisamente existe un problema. Las diversas concepciones del currículo son en extremo solidarias de una concepción de la educación que es posible e imprescindible cuestionar, sobre la base de la argumentación científica que hoy manejamos sobre la especificidad de lo humano. En efecto, las concepciones del currículo están profundamente adheridas a una concepción para la cual la educación se reduce a la dinámica entre enseñanza y aprendizaje. Y esto sucede incluso en el caso de las propuestas más valiosas sobre el tema del currículo. Así, por ejemplo, con la propuesta de Lawrence Stenhouse. Siendo el currículo fundamentalmente “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo...”, estos principios involucran para Stenhouse cosas como “qué es lo que debe *aprenderse y enseñarse*” y “cómo debe *aprenderse y enseñarse*”, etc. (Stenhouse 1984, p. 30), lo cual es por demás consecuente con su concepción de que tanto la escuela como la enseñanza se definen por la responsabilidad de “planificar y organizar *el aprendizaje*” (Stenhouse 1984, p. 53).



Las competencias son, en lo esencial, “el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella”.

En suma, el propósito educativo se reduce a un “aprender y enseñar”, siendo ésta la consigna en torno a la cual se estructura el grueso del debate sobre el currículo. Continuamos así la tradición instaurada por Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna*, hace tres siglos y medio, en torno al “método” y “arte” de “aprender y enseñar” (Comenio 1995, p. 52 y 53). Y todo esto a pesar de que, como veremos, los argumentos que maneja el pensamiento contemporáneo llevan a una comprensión distinta de lo que es la educación.

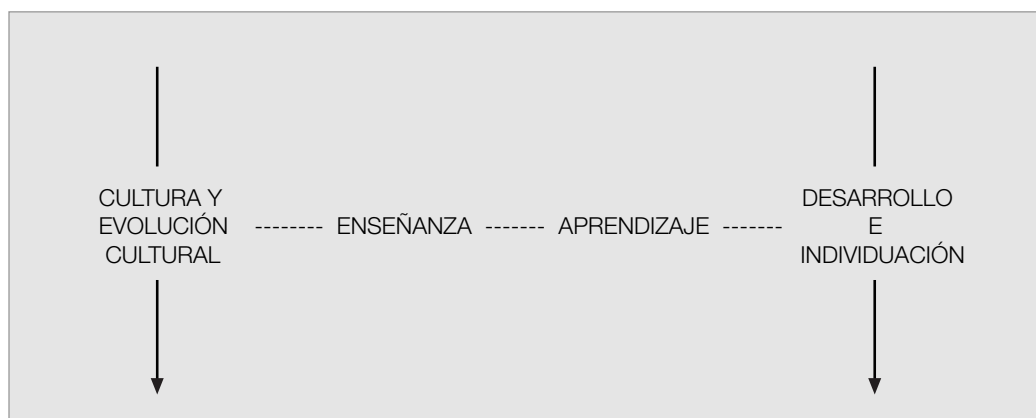
Este problema se agudiza hoy con la centralidad que ha venido ocupando el tema de las competencias en el debate educacional. Una de las características más sobresalientes de las competencias proviene del hecho de que no resultan directamente de procesos instruccionales de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, y tal como lo sugiere una de las más influyentes especialistas en este tema, “no se enseñan sino que se aprenden” (Lévy-Leboyer 2000, p. 115). El desarrollo de las competencias es fundamentalmente resultado de los procesos de aprendizaje que el individuo es capaz de realizar a partir del aprovechamiento de su propia experiencia. De tal modo son, en lo esencial, “el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella” (Lévy-Leboyer 2002, p. 133). En este sentido, es el aprovechamiento de la experiencia lo verdaderamente formativo. Por consiguiente, el desarrollo de las competencias deriva más bien de la dinámica entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, dinámica que hasta hoy tiende a permanecer invisible tanto para la teoría y la práctica pedagógicas como para la política educacional.

En este trabajo buscamos mostrar que una adecuada concepción del currículo, en tanto proceso con sentido educativo, debería sustentarse en una concepción de la educación en que ésta no sea reducida a la fórmula de enseñanza-aprendizaje. Esto es sobretodo cierto si el currículo busca organizarse hoy en torno al desarrollo de competencias.

¿QUÉ PODEMOS Y DEBEMOS ENTENDER por “educación”?

En un trabajo anterior (Molina 2006) sugerimos que la educación es, en su sentido más genérico, un tipo de proceso que representa una novedosa manera de resolver lo que Waddington señaló una vez como los dos problemas biológicos (en sentido amplio: los problemas de lo viviente) más fundamentales: la “evolución” y el “desarrollo” (es decir, la filogénesis de la especie y la ontogénesis de los individuos de esa especie, Waddington 1963). Sugerimos que al inaugurar un camino evolutivo, que es a la vez biológico y cultural, la especie humana entra a depender tanto de la “transmisión” social de los logros culturales de esa evolución como de “asistir” con esos logros el desarrollo humano de sus miembros individuales, lo cual se obtiene con la realización de procesos intencionales de enseñanza y aprendizaje. También dijimos que la educación es por ello un proceso responsable tanto de la evolución de la nuestra especie como del desarrollo y ontogénesis de sus individuos como seres humanos.

Si quisiéramos representar la complejidad procesual de la educación con una fórmula simple, deberíamos quizás recurrir a una imagen como la siguiente:



Esta fórmula permite apreciar que en la educación se articulan cuatro grandes procesos. En primer lugar, el *proceso de evolución cultural* en que está comprometida la especie humana en tanto tal; proceso que continuamente –y de manera compleja y heterogénea– se alimenta de la innovación e intercambio cultural entre los muchos individuos, grupos y culturas que conforman nuestra especie; y que se expresa históricamente en una producción y acumulación de logros culturales (ideas, técnicas, etc.) que deben ser transmitidos –de alguna manera y proporción– a las nuevas generaciones y a los demás miembros de la especie, preferentemente por medio de la enseñanza. En segundo lugar, los *procesos de enseñanza* que las comunidades y sociedades humanas diseñan y realizan intencionalmente para transmitir la cultura, debidamente sujeta a alguna forma de selección y de transposición, con el fin de que sea aprendida, resignificada y asimilada por determinados individuos, a partir de sus propios procesos intelectuales. En tercer lugar, los *procesos de aprendizaje* mediante los que los individuos se apropian de y asimilan específicos elementos de la o las culturas que les rodean, enriqueciendo con ello su propio desarrollo y construcción como sujeto. En cuarto lugar, los *procesos de desarrollo e individuación* en que cada uno de los individuos están embarcados como parte de su ontogénesis humana, procesos privilegiadamente alimentados por sus aprendizajes –en el marco de su participación en procesos culturales, en general, y en el contexto de su participación en procesos instruccionales, en particular.

La educación no es una mera relación que pueda pensarse en una dicotomía como la de enseñanza-aprendizaje.

Podemos así pensar la educación como un rico y complejo conglomerado de diversos momentos, relaciones y procesos. Por ejemplo, la relación entre *evolución cultural* y *enseñanza*, articulada por determinados procesos de selección cultural y de transposición didáctica. O bien la relación entre *evolución cultural* y *aprendizaje*, cuando alguien aprende algo directamente de la lectura de un Shakespeare o de un Sherlock Holmes. O bien la relación entre *aprendizaje* y *desarrollo*, cuando alguien desarrolla competencias profesionales a partir de aprender de su experiencia laboral. O bien la conocida relación entre ENSEÑANZA y APRENDIZAJE, propia de los procesos instruccionales.

La educación no es entonces una mera relación que pueda pensarse en una dicotomía como la de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso de múltiples relaciones, multiforme y multidimensional, en el que los seres humanos participan de la vida mental y cultural que define a los miembros de la especie, colectiva e individualmente, en un momento histórico y evolutivo determinado. Tal como Vygotsky lo sugirió brillante y pioneramente a comienzos del siglo veinte, la educación es fundamentalmente un proceso social en el que los individuos “se desarrollan al interior de la *vida intelectual* de los que lo rodean” (Vygotsky 1978). Así la educación es un fenómeno específicamente humano en que se articulan varios y diferentes procesos y relaciones, siendo estos “momentos” de un gran proceso que sólo es posible pensar como en continuo movimiento y en permanente flujo y en el cual se está constantemente produciendo y reproduciendo –bajo formas sociohistóricas siempre específicas– la particular forma de vida biopsicosociocultural que caracteriza a la especie humana.

En este sentido, la educación no puede reducirse a ninguno de sus “momentos” ni puede pensarse a partir de una sola de las relaciones que la constituyen. Por el contrario, es un fenómeno que es necesario pensarlo como un “todo” en el que se suceden y a la vez coexisten diferentes procesos y relaciones que, si bien poseen una autonomía relativa, su sentido proviene de su articulación como totalidad. Esto implica que la educación es un proceso que no tiene un “centro”, es decir, que ella es un proceso que debe pensarse o bien como descentrado o como multicentrado. De ahí el doble y persistente error que se comete, por ejemplo, al pensar que una reforma educacional consiste en pasar de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje.

UN MOMENTO ESENCIAL de los procesos educativos: LA RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO. SU INVISIBILIDAD EN LA TEORÍA CURRICULAR Y, SIN EMBARGO, SU CENTRALIDAD PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

Una de las consecuencias más dañinas del apego reduccionista a la noción de enseñanza-aprendizaje ha sido la invisibilidad creada en torno a la relación entre aprendizaje y desarrollo, a pesar de que este problema ha sido central en la investigación científica sobre lo humano, especialmente en el espacio fronterizo entre las ciencias psicológicas y de la mente, las neurociencias y la genética.

Esta invisibilidad ha estado presente incluso en los esfuerzos de los más preclaros investigadores y teóricos del currículo. Un claro ejemplo brindan las contradicciones de José Gimeno Sacristán en su libro de 1981, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. En esa ocasión Gimeno Sacristán reconoció algo muy importante:

“Como principio consideramos que el *desarrollo* es un proceso en el que la educación desarrolla un papel importante, lejos de creerlo un proceso de *desarrollo madurativo*. Las pautas mismas de su curso a *nivel de especie* tienen mucho que ver con sistemas educativos (no escolares) a nivel antropológico. (...) La teoría de la enseñanza ha de introducirse como un factor del aprendizaje y del desarrollo cognitivo”. (p. 151, cursivas nuestras).

Gimeno Sacristán vislumbró así, con toda claridad, la centralidad de la educación y de la enseñanza en el desarrollo y ontogénesis del individuo. Sin embargo, al mismo tiempo siguió considerando a la enseñanza sólo como una “disciplina normativa del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 96), al modelo didáctico como uno que sólo aspira a “comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 135), y a la teoría didáctica como una que sólo “pretende gobernar el aprendizaje” (p. 136). Es decir, no acertó a vislumbrar la posibilidad de que la educación y la enseñanza quizás tengan que ver con el aprendizaje *en su relación* con el desarrollo, y, por tanto, con la relación entre aprendizaje y desarrollo.

Por esto es que Gimeno Sacristán, a pesar de constatar que las ciencias psicológicas ofrecen “dos aspectos de fundamental interés para nosotros: la teoría del desarrollo y la teoría del aprendizaje, así como la interrelación entre ambas” (nótese que aquí solo alude a la relación entre ambas teorías

Una de las consecuencias más dañinas del apego reduccionista a la noción de enseñanza-aprendizaje ha sido la invisibilidad creada en torno a la relación entre aprendizaje y desarrollo.

(p. 136), finaliza reconociendo que sin embargo “en la teoría psicológica resulta en ocasiones *difícil distinguir ambos aspectos, aprendizaje y desarrollo*, puesto que el desarrollo es concebido como un proceso continuo de aprendizaje que pasa por una serie de etapas caracterizadas por las posibilidades del aprendizaje según las estructuras mentales que como resultado del mismo se van configurando. Cuando el aprendizaje se concibe como una interacción dialéctica entre el individuo y el medio, el desarrollo será la pauta diacrónica que muestra ese proceso. Así, por ejemplo, *resulta difícil concluir si la teoría piagetana es una teoría del desarrollo o del aprendizaje porque sencillamente es la dos cosas a la vez*” (p. 151, cursivas nuestras). Finalmente, enfrentado a la *dificultad* de distinguir aprendizaje de desarrollo, Gimeno Sacristán toma una significativa decisión: “Esta es una problemática que nosotros simplemente mencionamos y que aquí *no nos incumbe*” (p. 151, cursivas nuestras).

Aprovechemos de señalar primero que estas afirmaciones de Gimeno Sacristán expresan una incompreensión del argumento piagetano, para quien el desarrollo simplemente *no* es “un proceso continuo de aprendizaje” *ni* las estructuras mentales son un resultado directo de este proceso, ni el desarrollo es la simple “pauta diacrónica” que muestra el proceso de aprendizaje, etc. Sin embargo, lo más significativo es su conclusión de que la teoría piagetana es “las dos cosas a la vez”, es decir, una teoría del desarrollo y del aprendizaje, con lo cual evade el problema crucial: entender la compleja *distinción y relación* que Piaget establece entre los dos procesos, problema que Gimeno Sacristán declara no ser de su incumbencia.

Si me he detenido en estas ideas de Gimeno Sacristán es solo porque a mi juicio son un brillante ejemplo, precisamente porque representa un caso límite, de la gran dificultad que tiene la tradición intelectual sobre el currículo para abrirse a la posibilidad de pensar la relación de la enseñanza con el aprendizaje y con el desarrollo como una tríada de procesos distintos cuya articulación es uno de los desafíos centrales del esfuerzo educativo.

En este sentido, la introducción de la problemática de las competencias en el debate sobre currículo tiene la virtud de relativizar la concepción reduccionista de la relación enseñanza-aprendizaje y abrir así la discusión hacia una de las ideas clave de la ciencia contemporánea: la relación entre aprendizaje y desarrollo. Esto porque las competencias tienen rasgos muy especiales, entre otros los siguientes:

- a) Las competencias implican la movilización articulada, siempre específica, de los recursos personales (conocimientos, actitudes, etc.), en el logro de un desempeño de excelencia en la realización de una tarea. Las competencias representan por esto una capacidad de articular y de *movilizar* los recursos propios con vistas a un desempeño de excelencia.
- b) Las competencias emergen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de *aprendizaje* y de *desarrollo*. Un individuo desarrolla competencias a partir de su capacidad de aprender de su experiencia. No emergen directamente de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
- c) El desarrollo de las competencias involucra un *cambio personal integral*. Más que una adquisición de competencias, lo que sucede es que el individuo se hace más competente. En este sentido, las competencias no son “cosas” sino capacidades procesuales de un individuo.
- d) El desarrollo de las competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional. En este sentido, apelan al individuo en su desarrollo como *sujeto* y en el ámbito del ejercicio de su libertad.

Estos rasgos implican, entre otras cosas, que los procesos educativos conducentes al desarrollo de competencias no pueden ni deben ser pensados desde la mera óptica de los procesos instruccionales de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, pensar el desarrollo de competencias obliga a revisar la naturaleza de los procesos educativos en su complejidad específica. Esta radica en el hecho de que la educación representa –en lo más esencial, y tal como lo sugerimos– la articulación entre cuatro procesos: la evolución cultural de la especie, la acción sociopolítica de la enseñanza, los aprendizajes

y el desarrollo de los individuos. En este sentido, la temática del desarrollo de competencias representa un aporte a la renovación de algunos argumentos teóricos como de algunas opciones estratégicas y técnicas que aún prevalecen en sistemas educativos, en la medida en que obliga a precisar nuestras concepciones sobre la naturaleza de la educación y sobre la complejidad de sus procesos. En particular, como hemos señalado, la preocupación por las competencias lleva a poner especial atención a la argumentación de la ciencia contemporánea sobre la relación aprendizaje-desarrollo.

Es Dewey quien probablemente inauguró la argumentación moderna sobre tal problemática en el ámbito educativo. Particular importancia tiene en este respecto la diferencia y la relación que en 1899 estableció entre “instrucción” y “educación”. Comentando la idea, atribuida a Herbart, de que no hay instrucción que no sea educativa y de que no hay educación que no sea resultado de una instrucción, Dewey argumentó lo siguiente:

“Ciertamente la instrucción debe ser educativa, esto es, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe conducir al desarrollo (“growth”), y a menos que conduzca al desarrollo (“development”), tendrá la forma pero no la realidad de una instrucción. (...) Pero (...) ciertamente pareciera una afirmación indebida el decir que toda educación procede de la instrucción, puesto que es difícil ver cómo la idea de educación pueda ser reducida por debajo de su significado como *proceso de desarrollo mantenido a través del aprendizaje*, y ciertamente hay aprendizaje sin lo que habitualmente llamamos ‘instrucción’. Hay un proceso de aprendizaje a partir de la experiencia (...) “. (Dewey 1966, p. 76-77, cursivas nuestras).

Con esta argumentación, Dewey deja claro, entre otras ideas igualmente importantes, que una cosa es la instrucción y sus procesos de enseñanza-aprendizaje y otra cosa son los procesos de aprendizaje-desarrollo (el desarrollo mantenido con procesos de aprendizaje, independientemente de si estos son logrados o no con la instrucción). Más importante aún, Dewey sugiere que lo verdaderamente esencial y definitorio en la idea misma de educación radica en su carácter de “proceso de desarrollo mantenido por medio del aprendizaje”, representando entonces la enseñanza solo una de las maneras posibles de lograr los aprendizajes necesarios para mantener el proceso de desarrollo, siendo la otra gran posibilidad el aprender directamente de la experiencia sin la mediación de procesos instruccionales. En otras palabras, la ontogénesis del individuo humano consiste en un complejo y multidimensional proceso de desarrollo mantenido por la mediación de procesos de aprendizaje, muchos de los cuales (pero no todos) han sido a su vez mediados por acciones de enseñanza en el marco de experiencias de tipo instruccional.

Con estas ideas, Dewey abrió una problemática educativa que hoy se enriquece con varias otras poderosas líneas de argumentación, en particular, el argumento constructivista. No es difícil constatar que los exponentes más significativos del constructivismo refuerzan y enriquecen –con mayor o menor efusividad– estas ideas esbozadas por Dewey.

Es importante reconocer la indudable, aunque paradójica, reciprocidad entre los argumentos de Piaget y de Vygotsky. En efecto, y pesar de sus diferencias, ambos distinguieron el aprendizaje y el desarrollo como procesos distintos, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la dinámica aprendizaje-desarrollo. Tanto los argumentos de Piaget como los de Vygotsky permiten pensar que entre los procesos de desarrollo y los de aprendizaje se dan relaciones dinámicas de alta complejidad que no pueden ser comprendidas a partir de formulaciones hipotéticas rígidas.

En este sentido, y a pesar de su conocido énfasis en la dimensión endógena de los procesos cognitivos, Piaget ha sido uno de los que más consecuentemente ha perseguido y logrado una comprensión general del desarrollo humano –y en particular del desarrollo cognitivo– como un proceso en que se articula *lo endógeno* y *lo exógeno*. Así, en su esfuerzo por comprender la naturaleza de los procesos evolutivos, siendo la ontogénesis de la capacidad cognitiva humana uno de ellos, Piaget elaboró un complejo argumento respecto del proceso que entendía como “fenocopia”, es decir, el proceso de *reemplazo* de una *adquisición* exógena por una *construcción* endógena (Piaget 1969, 1978, 1986), el que da cuenta tanto de la evolución genética como del desarrollo de los conocimientos y de la inteligencia humana. Según este argumento de Piaget, los aprendizajes representarían adquisiciones cognoscitivas equivalentes a variaciones fenotípicas (por tanto, debidas a una acción del entorno o de la experiencia de los objetos) que, en la medida que lleguen a implicar un desequilibrio interno, actúan entonces como *desencadenantes* de procesos de reconstrucción puramente endógena (debidos a las actividades del sujeto).

Si bien necesarias, la acción del entorno y la eficacia de los aprendizajes no son nunca de tipo instruccional, no habiendo en ningún momento ni “transmisión” ni “fijación” de lo adquirido, sino una reconstrucción endógena resultante de la actividad

organizadora del sujeto con base en sus propios instrumentos y procesos de asimilación cognoscitiva.

De esto resulta la importante conclusión de que “*no hay conocimientos exógenos*, sino captados a título de *contenidos* por medio de las formas de origen endógeno”, puesto que, tal como se puede apreciar en el caso de las ciencias, “el dato, en la medida en que es proporcionado por la experiencia en cuestión, constituye una propiedad de los objetos que se alcanza, en este sentido, mediante una abstracción empírica. Pero sólo lo es en su *contenido*, y presenta desde el principio una ‘forma’ lógico-matemática” (Piaget 1978, p. 140-141, cursivas nuestras).

Es en este sentido que, entre otras cosas, el conocimiento es siempre una construcción del sujeto y nunca una simple adquisición exógena. Incluso en el caso de los conocimientos científicos transmitidos expresamente a partir de procesos instruccionales de enseñanza-aprendizaje, ellos no son apropiados por el sujeto en tanto tales sino que son enfrentados como meros contenidos posibles de ser re-construidos y así ser trans-formados en un nuevo conocimiento. En otras palabras, según Piaget, entre aprendizaje y desarrollo existe la solidaridad y la interdependencia propia de dos niveles distintos de procesos que, sin embargo, conforman una unidad, como también opina Vygotsky.

Con Vygotsky sucede algo parecido a lo que ocurre con Piaget. A pesar de su conocido énfasis en la dimensión instruccional del desarrollo humano, Vygotsky también pensó la relación entre el aprendizaje y el desarrollo como una de particular complejidad y dinamismo. En este sentido, es cierto que al estudiar la relación entre el desarrollo de los conceptos científicos –introducidos por la instrucción (enseñanza-aprendizaje)– y el desarrollo de los conceptos espontáneos en el niño, Vygotsky observó que aquellos se desarrollaban antes que estos, al beneficiarse de la sistematicidad propia de la instrucción y de la cooperación con los educadores, llegando el desarrollo de los conceptos científicos a funcionar como “una guía propedéutica en el desarrollo de los conceptos espontáneos (...) que mapea los nuevos caminos para éste” (Vygotsky 1986, p. 149 y 152). También es cierto que todo esto le condujo a la conclusión de que “en general, la instrucción precede el

El conocimiento es
siempre una
construcción del sujeto
y nunca una simple
adquisición exógena.

desarrollo” (la que antecede tanto el desarrollo de los conceptos aprendidos como el desarrollo de las funciones psicológicas y procesos mentales comprometidos en el aprendizaje y desarrollo de esos conceptos) (Vygotsky 1986, p. 185). Sin embargo, también es cierto estas observaciones lo condujeron a otra crucial conclusión. Vygotsky observó que el desarrollo de ambos tipos de conceptos sucedía de acuerdo a un peculiar “principio desarrollista” (Vygotsky 1986, p. 159).

El aprendizaje de los términos y significados introducidos por la instrucción solo fue el inicio de un proceso de desarrollo de los conceptos correspondientes con un esfuerzo mental interno del propio sujeto. Por tanto, incluso en el caso de los conceptos científicos, el aprendizaje resultante de la instrucción solo era el comienzo del proceso de desarrollo de estos conceptos en el niño. Es decir, los conceptos ni se adquirían por repetición ni se asimilaban como algo dado en el momento de la instrucción, sino que eran resultado de una activa y compleja elaboración mental interna por parte del sujeto. De tal modo que lo que ocurría realmente era que “mientras los *procesos de instrucción* siguen su propio orden lógico, *despiertan* y dirigen en la mente del niño un sistema de procesos que está oculto a la observación directa y sujeto a sus *propias leyes del desarrollo*”, “*procesos de desarrollo estimulados por la instrucción*” cuyo descubrimiento y comprensión “es una de las tareas básicas del estudio psicológico del aprendizaje” (Vygotsky 1986, p. 186, cursivas nuestras).

Todo esto muestra que, si bien Vygotsky está tratando de demostrar que es posible dar solución a la crucial “cuestión de la interacción entre desarrollo (mental) e instrucción (escolar)” (Vygotsky 1986, p. 207 y p. 174), lo que implica que su argumento no enfrente directamente el problema del aprendizaje a partir de experiencias no instruccionales, la solución que da a dicha cuestión permite pensar la naturaleza de la relación aprendizaje-desarrollo en general (independiente de si el aprendizaje deriva o no de la instrucción). En este sentido, si bien es en un sentido amplio que el aprendizaje derivado de la instrucción es “un aspecto *necesario y universal* del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas específicamente humanas” (Vygotsky 1978, p. 90), no es menos cierto que el

desarrollo de tales funciones psicológicas superiores otorga al individuo una capacidad creciente de aprender de su experiencia a partir del uso de sus propios instrumentos intelectuales y de la realización de sus propios procesos de pensamiento, sobretodo porque –como argumentaría Vygotsky– el desarrollo de tales funciones psicológicas consiste fundamentalmente en el “*mejoramiento cultural*” de ellas, y ello implica el creciente dominio por parte del sujeto humano de “los ítems de la experiencia cultural” (contenidos, conceptos, etc.), y “de los hábitos y formas del comportamiento cultural, los métodos culturales de razonamiento” logrando así construir “nuevos métodos de razonamiento” (Vygotsky 1929, p. 57).

En este sentido, por ejemplo, Vygotsky tenía claro que “*un concepto* es más que la suma de ciertos lazos asociativos formados por la memoria, más que un mero hábito mental; es un *complejo y genuino acto de pensamiento*” (Vygotsky 1986, p. 149). Por tanto, el buen aprendizaje de los conceptos científicos lleva al desarrollo de una capacidad de pensamiento científico, y lo propio del pensamiento científico es precisamente aprender directamente de la propia experiencia a través de procesos de indagación (recuérdese el argumento de Dewey).

En suma, podríamos decir que el punto de vista de Vygotsky sobre la relación aprendizaje-desarrollo (y por tanto sobre el “aprendizaje a partir de la experiencia”) sería el siguiente:

1. El aprendizaje y el desarrollo son dos procesos distintos: “el aprendizaje no es desarrollo”, “nuestra hipótesis establece la *unidad* pero no la *identidad* entre los procesos de aprendizaje y los procesos internos de desarrollo” (Vygotsky 1978, p. 90-91, cursivas nuestras).
2. Los procesos de aprendizaje “*se convierten*” en procesos internos de desarrollo (Ibidem, p. 91, cursivas nuestras).
3. Entre estos dos procesos “se dan relaciones dinámicas altamente complejas (...) que no pueden ser aprehendidas por una formulación hipotética fija” (Ibid. p. 91).

En función de lo que hemos discutido, demás está decir que este punto de vista de Vygotsky sería totalmente compartido por Piaget.

“Nuestra hipótesis establece la unidad pero no la identidad entre los procesos de aprendizaje y los procesos internos de desarrollo”.

“Forzosamente,
entonces, el desarrollo
de la mente siempre es
desarrollo asistido
desde el exterior”.

Esta línea argumental constructivista recibió un importante aporte con las ideas de Jerome Bruner. En 1966, Bruner planteó sin ningún titubeo que “la instrucción es, después de todo, un esfuerzo para *asistir* o dar forma al desarrollo” (Bruner 1966, p. 1, cursivas nuestras), dado que “lo más específico del ser humano es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie, pero no de la historia que se refleja en los genes y los cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia de lo que puede abarcar la competencia de un ser humano. *Forzosamente*, entonces, el desarrollo de la mente *siempre es desarrollo asistido desde el exterior*” (Bruner 1987, p. 65, cursivas nuestras). El desarrollo es en los seres humanos un proceso asistido desde la cultura, de lo cual se desprende que, en tanto innovación evolutiva específica de la especie humana, la cultura es, a la vez, “el mundo al que debemos adaptarnos *y la caja de herramientas para hacerlo*” (Bruner 1990, p. 12, cursivas nuestras).

Bruner logra con este argumento articular los dos ejes extremos en los que se expresa y se asienta la peculiar evolución de la especie humana: el eje filogénesis / cultura / especie y el eje ontogénesis / desarrollo mental / individuo, articulación que hace posible descubrir tanto los sentidos –más genéricos– de la *educación*, como los sentidos –más específicos y subordinados– de los procesos de *enseñanza-aprendizaje*.

Así, queda claro que los procesos de enseñanza-aprendizaje son solo el engranaje central de la necesaria *articulación* que debe producirse entre los logros de la evolución cultural de la especie humana y el desarrollo mental de sus diferentes individuos (asistido por la cultura), todo lo cual, en conjunto, configura el fenómeno educativo. En este sentido, se puede apreciar que es la argumentación de Bruner la que nos conduce en definitiva a la representación del fenómeno educativo que hemos postulado desde el comienzo.

El argumento de Bruner obliga a poner atención en el hecho de que en la especie humana el desarrollo de los individuos tiene una forma específica, al igual que su proceso de evolución como especie. El desarrollo humano se caracteriza por ser *asistido desde fuera*, de una manera única en relación al resto de las especies. El proceso vital de desarrollo en el cual nos hacemos humanos está *mediado* desde el mundo histórico y colectivo de la *vida mental y cultural* de nuestra especie (lo que Vygotsky pensó como “vida intelectual de los que nos rodean” y lo que Lorenz llamó “vida intelectual”).

Este concepto de “desarrollo asistido” es crucial para comprender el fenómeno educativo en toda su complejidad, porque lleva al enriquecimiento de nuestra concepción de la cultura humana en un aspecto que se nos revela como esencial. En efecto, si no hay desarrollo humano sin la asistencia de la cultura, ésta es entonces necesariamente el instrumento constituyente de lo humano en todo individuo nacido de otros seres humanos.

Los diversos elementos de una cultura (el lenguaje como tal, las disciplinas científicas, los conceptos, etc.) son posibles herramientas que pueden asistir el desarrollo de la mente humana si se usan como tales. Este es un argumento que Bruner ha sido convincente en exponer. Esto implica que, por ejemplo, las disciplinas científicas son verdaderos “modos de pensar” *construidos socialmente*, de los que se puede apropiarse un individuo y así usar como instrumentos de su propio pensamiento, permitiéndose así “amplificar” sus capacidades de pensamiento. Así, por ejemplo, una disciplina como la física “se convierte, entonces, en una operación de la mente humana (...) es un instrumento del pensamiento o una habilidad, más que un tema” (Bruner 1987, p. 125). Entre otras, es por estas razones que Bruner no dudó en 1965 al colocar a la pedagogía entre las “ciencias del desarrollo” (Bruner 1987, p. 79), las que consideraba como una coordinación de aquellas disciplinas preocupadas de asistir el desarrollo humano.

Tanto la línea argumental constructivista como la argumentación sobre las competencias recibieron un importante aporte con el argumento –“reflexión en la acción”– que Donald Schön desarrolló sobre la competencia (Schön 1998, 1992). Probablemente la competencia profesional de más alto nivel, la “reflexión en la acción” dice relación con la capacidad que posee todo profesional competente de manejar y manejarse en aquellas zonas *indeterminadas* de su práctica, aquellas que implican “situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto” y cuya solución requiere de una reflexión *en la acción* presente, de manera de que al “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” podamos “reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön 1992, p. 9 y 37). Esta competencia hace al profesional capaz de enfrentar y resolver una situación indeterminada sobre la base de problematizarla como un “caso único”, generar conocimiento respecto de ella, comprenderla y, finalmente, transformarla de acuerdo a ciertos objetivos, todo ello en la inmediatez de la acción presente.

“Los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores”.

Por tanto, es una competencia que moviliza un fuerte componente de *indagación*, caracterizando a ese momento de la práctica profesional como uno de experimentación e investigación en sentido estricto. De hecho, descansa en una “lógica de la indagación” en el pleno sentido peirceniano del término (Peirce 1965), implicando un proceso de pensamiento desencadenado por una “sorpresa”, iniciado por la generación abductiva de hipótesis y sostenido luego por un diálogo con la situación orientado a “determinarla” y así acomodarla en función de los recursos técnicos, cognitivos, etc., a disposición del profesional en cuestión. Este enfrenta así las situaciones indeterminadas de su práctica como verdaderas “situaciones factibles de diseño”, siendo el *diseño* para Schön aquella actividad creativa y constructivista de “transformación de una situación indeterminada en determinada”, lo que corresponde precisamente a la definición que Dewey dio de la “indagación” (“inquiry”) (Dewey 1938, p. III).

Lo importante es que Schön argumenta que el desarrollo de esta competencia no puede ser resultado de los tradicionales procesos instruccionales de enseñanza- aprendizaje. El desarrollo de esta competencia de reflexión en la acción solo puede resultar de *experiencias* de “aprender haciendo” *acompañadas* por una buena “acción tutorial”. Dicho con las certeras palabras de Schön: dado que “no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele”, entonces “los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores” (Schön 1992, p. 29 y 31). La verdad es que Schön no puede ser más categórico: “una práctica como la del diseño se puede aprender, pero no se puede enseñar, mediante métodos de aula (...) existen varias características que convierten este proceso en algo factible de ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado” (Schön 1992,

p. 145-146). De ahí que sugiera la posibilidad de pensar el *desarrollo* de esta competencia como resultado de un “proceso de *aprendizaje y tutorización*” (Schön 1992, p. 206) más que como resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con el desarrollo de competencias, el argumento de Schön destaca la primacía de la dinámica aprendizaje-desarrollo, a la vez que privilegia el “aprendizaje a partir de la experiencia”. En este sentido, la perspectiva constructivista de Schön representa una ampliación y enriquecimiento de los argumentos discutidos previamente, esta vez en torno a un problema de tan decisiva importancia como lo es aquella relacionada con el desarrollo de las competencias profesionales.

Esta perspectiva constructivista sobre la relación aprendizaje-desarrollo es totalmente convergente con las ideas que sobre lo humano se manejan hoy en otros ámbitos de la ciencia contemporánea, tanto en las neurociencias y en la genética como en la paleontología y en la semiótica.

A mi juicio, todo esto lleva a reconocer la compleja e indisoluble complementación y articulación que existe –en un grado máximo en el ser humano– entre genes, experiencia/aprendizaje y desarrollo. Esto significa, entre otras cosas, que es imprescindible considerar la relación aprendizaje-desarrollo para pensar la complejidad específica de los procesos educativos.

CONSIDERACIONES FINALES (y apertura a otros problemas)

Mi intención ha sido plantear que el debate curricular enfrenta dos problemas serios, uno muy antiguo y el otro más reciente, derivados de su tradicional tendencia a pensar la educación desde la noción de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, esto le impide acceder a una comprensión más correcta de la real complejidad de los procesos educativos. Por otro lado, puede impedirle enfrentar correctamente la problemática de las competencias.

En relación con tales problemas, he querido argumentar dos cosas. Primero, que es necesario pensar la “educación” como un proceso más complejo que lo que la fórmula de “enseñanza-aprendizaje” permite, para lo cual he propuesto el armazón básico de una fórmula alternativa más acorde con las hipótesis que maneja la ciencia contemporánea sobre la especificidad de lo humano. Segundo, que la relación entre aprendizaje y desarrollo es un elemento clave para pensar la educación y el desarrollo de competencias.

¿Por qué es tan importante cuestionar la noción de enseñanza-aprendizaje como idea definitoria de lo educativo?. Entre varias otras razones, hay una que es esencial mencionar aquí: la noción de enseñanza-aprendizaje implica una concepción de educación que se apoya de manera extrema en aquello que Michael Tomasello ha denominado “subestimación de la ontogénesis” (Tomasello 2000, p. 48). Subestimar la ontogénesis implica subvalorar una de las dimensiones de lo humano a la que el pensamiento contemporáneo –sobre todo desde los aportes fundacionales provenientes de Darwin, de Marx y de Freud– ha venido otorgando creciente importancia, y respecto de la cual genera cada vez mayor comprensión. La noción de ontogénesis/desarrollo es uno de los logros más importantes del pensamiento contemporáneo, sobre todo por cuanto permite pensar lo individual humano como una realidad de procesos evolutivos, históricos, dotados de autonomía, permitiendo así el abandono de toda noción del tipo *tabula rasa* o del tipo “organismo vacío”, y abriendo paso a una adecuada comprensión del “sujeto” humano en tanto tal.

De ahí la importancia de argumentos como los de Piaget, de quien incluso los estudiosos de la genética opinan hoy que merece reconocimiento “por ser el primero en tomar en serio la cuarta dimensión de la naturaleza humana: la dimensión temporal” (Ridley 2005, p. 149). De ahí también la importancia de argumentos como los de Vygotsky, quien abrió la perspectiva sociohistórica (y no sólo social) en el estudio de la mente y de la ontogénesis humana.

De ahí lo desafortunado de que en el ámbito del debate curricular se tienda a ver los aportes de Piaget y de Vygotsky como meras teorías del aprendizaje, resultado de que sus ideas son generalmente asimiladas a partir de la estrecha y reduccionista noción de enseñanza-aprendizaje.

Tal como se ha sugerido, esta “subestimación de la ontogénesis” –encarnada en la noción de enseñanza-aprendizaje– puede también constituirse en un obstáculo para resolver adecuadamente el problema de las competencias, considerando que el desarrollo de estas últimas supone la articulación entre aprendizaje y ontogénesis/desarrollo.

En este sentido, puede quizás resultar importante constatar y señalar que proyectos internacionales tan cruciales e influyentes como el “*Tuning Educational Structures in Europe*”, que otorga

un carácter prioritario al desarrollo de competencias y a la obtención de resultados del aprendizaje como criterios de formación y de logro educativo, se contentan con promover un cambio al interior de la relación enseñanza-aprendizaje sin ninguna revisión crítica ni de la fórmula misma ni de la concepción de educación que ella vehiculiza.

En efecto, el proyecto *Tuning* afirma que una de las ventajas que proporciona “la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia” (p. 34) es el desarrollo de lo que el proyecto reconoce primeramente como un “nuevo paradigma de educación” (p. 36), lo que involucra un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza y en la adquisición y transmisión de conocimiento a una educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante como sujeto que aprende. Pero, como el mismo *Tuning* lo reconoce también –y de inmediato– este cambio paradigmático sería uno que se está produciendo “en el paradigma enseñanza-aprendizaje” (p. 36, cursivas nuestras); es decir, se trata más de un cambio *al interior* del reinante “paradigma de enseñanza-aprendizaje” que del advenimiento de uno nuevo. En verdad, la argumentación desarrollada por el proyecto *Tuning* no involucra necesariamente un cambio de paradigma, en el sentido de una nueva concepción de lo que es educación. La propuesta sí representa un importantísimo y crucial cambio a nivel de la política y estrategia educativa, y por tanto –entre otras cosas– de la concepción y de la política curricular a nivel de educación superior, pero sin romper con la concepción tradicional de educación centrada en la noción de enseñanza-aprendizaje. Bien podríamos concluir que *Tuning* representa –por el contrario– incluso la canonización de dicha noción, al otorgarle de hecho un carácter de paradigma.

“La elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia” es el desarrollo de lo que el proyecto reconoce primeramente como un “nuevo paradigma de educación”.

Donde se observa una significativa ruptura con la concepción de la educación como enseñanza-aprendizaje es en la argumentación desarrollada por el “Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado en 2002 por los gobiernos de dicha región. En él se reconoce que “la educación tiene que ver fundamentalmente con promover cambios en los alumnos, a través de los aprendizajes que construyen gracias a los procesos de enseñanza” (UNESCO/OREALC 2002, p. 12, cursivas nuestras), por lo cual la educación es fundamentalmente un derecho de todos a beneficiarse de una “educación que potencie al máximo su desarrollo como personas” (p. 13, cursivas nuestras). La educación es entonces un proceso orientado a lograr el “aprendizaje y desarrollo de las personas” (p. 12, cursivas nuestras), siendo los aprendizajes un medio para asistir los procesos de desarrollo de cada individuo (“cambios” conseguidos “a través” de los aprendizajes, recuérdese el argumento de Dewey). Por ello es


que la acción educativa tiene como su objetivo central el “asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida” (p. 11, cursivas nuestras), y por ello es también que la eventual “sociedad educadora” debería definirse por la multiplicidad de oportunidades para “aprender y desarrollar las capacidades de las personas” (p. 14, cursivas nuestras).

El argumento del PRELAC es una clara y enriquecida expresión de esa “visión ampliada” de la educación

que la estrategia mundial de Educación para Todos propone desde 1990, que –por ejemplo– comprende la educación básica como “la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes” (UNESCO 2000, p. 75, cursivas nuestras). Y es importante recordar que aunque esta estrategia busca concentrar la atención en el aprendizaje y prioriza la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, lo hace sin embargo desde la siguiente convicción: “que el incremento de las posibilidades de ‘educación’ se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de estas posibilidades” (Jomtien, p.76, cursivas nuestras). En suma, el sentido del aprendizaje es

servir de medio para que la educación se traduzca en desarrollo (del individuo o de la sociedad).

Por consiguiente, lo que podemos observar en la estrategia de Educación para Todos y, en particular, en los planteamientos del PRELAC, es un sólido avance hacia una comprensión del fenómeno educativo como un proceso que involucra como su fin último la articulación entre aprendizaje y desarrollo, que otorga sentido tanto a la acción de la enseñanza como al mecanismo de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Lo cual podría apuntar a la definitiva superación de la tradicional subestimación de la ontogénesis, incorporando la dimensión del desarrollo en el debate educacional y, en especial, en el debate curricular, con las consecuencias positivas que implica.

Una de esas consecuencias positivas tiene que ver con el reconocimiento del “derecho” a la educación. Este solo puede ser pensado –a mi juicio– como el derecho que se le reconoce a un sujeto, en la medida en que está involucrado en un/su proceso de desarrollo como ser humano, a que se le satisfagan las necesidades de aprendizaje que le son básicas para alimentar ese proceso de desarrollo e individuación. El derecho a la educación es así tanto un derecho al desarrollo humano como un derecho al aprendizaje. En este sentido, la noción de enseñanza-aprendizaje no permite, por sí sola, ni pensar ni cumplir ese derecho. Sobretodo porque el derecho a la educación significa ir más allá de lo enseñado y, de hecho, a ir más allá de la cultura existente. Si la educación solo tuviera que ver con la transmisión de la cultura y con su posterior aprendizaje por parte de los individuos no sería posible la innovación y la transformación cultural; si ésto sucede de todos modos es porque al aprender el ser humano desarrolla su mente y sus capacidades de pensamiento, y por tanto sus capacidades de inferencia, de semiosis y de invención intelectual, como parte de su singular ontogénesis. Pero, entonces, el derecho a la educación es el derecho del sujeto a la individuación, a la autonomía, a la participación en la innovación y recreación de la cultura, y, por tanto, el derecho a la libertad. 

El sentido del aprendizaje es servir de medio para que la educación se traduzca en desarrollo (del individuo o de la sociedad).

REFERENCIAS bibliográficas

Bruner, J. 1966 *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, USA.

Bruner, J. 1987 *La importancia de la educación*, Paidós, Barcelona, España.

Bruner, J. 1988 *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, España.

Bruner, J. 1990 *Acts of Meaning*, Harvard University Press, USA.

Bruner, J. 1996 *The culture of education*, Harvard University Press, USA.

Comenio, J.A. 1995 *Didáctica Magna*, Porrúa, Mexico.

Dewey, J. 1938 *Logic*, Henry Holt and Company, New York, USA.

Dewey, J. 1966 *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*, Random House, New York, USA.

Gimeno Sacristan, J. 1981 *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Anaya, Madrid.

Lévy-Leboyer, C. 2000 *Feedback de 360°*, Gestión 2000, Barcelona, España.

Lévy-Leboyer, C. 2002 *Gestión de las Competencias*, Gestión 2000, Barcelona, España.

Molina, V. 2006 *Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación*, en *Revista PRELAC* N° 2, Febrero 2006, UNESCO.

Peirce, C.S. 1965 *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Volume V and Volume VI*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. First Edition: 1934.

Piaget, J. 1969 *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México.

- Piaget, J. 1978 *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, Siglo XXI, México.
- Piaget, J. 1986 *El comportamiento, motor de la evolución*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Schön, D. 1992 *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona. Primera edición en inglés: 1987.
- Schön, D. 1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona. Primera edición en inglés: 1983.
- Stenhouse, L. 1984 *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- Tomasello, M. 2000 *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press, USA.
- Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*, Editado por Julia González y Robert Wagenaar, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- UNESCO 2000, Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En *Marco de Acción de Dakar*. París.
- UNESCO/OREALC 2002, *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-2017*. UNESCO Santiago.
- Vygotsky, L. 1929 "The Cultural Development of the Child", en *The Vygotsky Reader*, editado por René Van Der Veer y Jaan Valsiner, Blackwell, Oxford, UK.
- Vygotsky, L. 1978 *Mind in Society*, editado por M. Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Soubberman, Harvard University Press, USA.
- Vygotsky, L. 1986 *Thought and Language*, traducido y editado por Alex Kozulin, The MIT Press, USA.
- Waddington, C.H. 1963 *El animal ético*, Eudeba, Buenos Aires.

Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: DESAFÍOS AL CURRÍCULO.

Cristián Cox
Sociólogo, Chile.

“Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que gobiernan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas”.

(Giovanni Sartori 1991)

INTRODUCCIÓN

El contexto en que la educación ciudadana se plantea en nuestra región es paradójico. La generación joven de América Latina y el Caribe es sin duda la más educada de su historia. Al mismo tiempo la mayoría no cree firmemente en la democracia, pese a estar viviendo en un período en que el ideal democrático ofrecido por el currículo escolar, como nunca antes, tiene un correlato externo en el predominio de las formas democráticas de gobierno en toda la región (PNUD, 2004). La paradoja plantea interrogantes que apuntan a nuestras sociedades y rasgos de sus culturas políticas, a los impactos de tendencias globales, y también a la efectividad de sus sistemas educativos en la construcción de una ciudadanía activa.

Abordaremos este campo temático desde la perspectiva de un análisis comparado de currículos recientemente reformados de países de la región, que identifica similitudes y diferencias, así como relaciones con tendencias mundiales sobre educación ciudadana y necesidades de desarrollo político de nuestras sociedades.



CONTEXTO: NUEVOS REQUERIMIENTOS A LA EDUCACIÓN CIUDADANA¹

Para un amplio sector de la ciudadanía, los significados y lealtades que despierta la democracia son aún ambivalentes e inciertos. De acuerdo con estudio de opinión sobre la democracia en Latinoamérica llevado a cabo en 2002 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004)², menos de la mitad (43 por ciento) de los consultados, tienen orientaciones y opiniones de *demócratas*, 26.5 por ciento de los mismos fueron categorizados como *no-demócratas*, y 30.5 por ciento como *ambivalentes*³. Cincuenta y cinco por ciento de los consultados apoyaría un gobierno autoritario “si pudiera resolver los problemas económicos”. Una proporción similar (56%) opinó que “el desarrollo económico es más importante que la democracia”.

Debiera ser de especial preocupación para los educadores, el distanciamiento de los jóvenes de la política y la esfera pública⁴. En el ámbito de países de la región, el estudio del PNUD encontró que la edad era un factor discriminante respecto a orientaciones hacia la democracia. Una proporción significativamente alta de jóvenes del grupo 16 a 29 años (el grupo con mayor escolaridad de los comparados), tiene orientaciones de *no-demócratas* (28.7 por ciento); 31.2 por ciento corresponde a la categoría *ambivalentes* y 40.1 por ciento tiene orientaciones de *demócratas*. Por otro lado, la evidencia proveniente de una comparación de conocimiento y disposiciones cívicas entre estudiantes de secundaria de Colombia, Chile y Estados Unidos, patrocinado por la Organización de Estados Americanos, muestra que los jóvenes participan mayoritariamente en organizaciones comunitarias y solidarias, a la vez que manifiestan su desconfianza y distancia respecto a las instituciones y la participación política. Su compromiso social está desconectado de la valoración y el compromiso con la política y los procedimientos y exigencias de la democracia. (Torney-Purta, Amadeo, 2004).

Debiera ser de especial preocupación para los educadores, el distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública.

¹ Esta sección se basa en el trabajo, Cox, C., R.Jaramillo, F.Reimers, (2005) Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción. BID, Washington D.C.

² El estudio se basa en una encuesta de opinión respondida por 18.643 ciudadanas y ciudadanos de 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

³ Los ambivalentes son personas con concepciones delegativas de la democracia. “Están en principio de acuerdo con la democracia, pero creen válido tomar decisiones antidemocráticas en la gestión de gobierno si, a su juicio, las circunstancias lo ameritan”. (PNUD, op.cit. p. 134) El concepto de democracia delegativa se refiere a países en donde se celebran elecciones libres y limpias pero en los cuales los gobernantes (especialmente presidentes) se sienten autorizados a actuar sin restricciones institucionales.

⁴ “En décadas recientes, la lectura de periódicos, el seguimiento de programas de política en la televisión, el conocimiento de los asuntos en discusión pública, el acto de votar, y la creencia de que votar es un deber cívico, han bajado entre los jóvenes en casi todas las democracias establecidas”. (World Bank, 2006, p.162) En el mundo desarrollado, el fenómeno ha causado alarma y respuestas políticas y educativas que explícitamente buscan vigorizar y hacer efectivos el aprendizaje escolar de una ciudadanía activa. Es el caso del gobierno británico y su Advisory Group sobre educación ciudadana (1998), y también el de una consensual iniciativa privada norteamericana reciente (liberal y conservadora, de los mundos de la investigación, los educadores y diseñadores de políticas), de diagnosticar la debilidad de la educación cívica escolar existente y la importancia política, social y económica de vigorizarla decisivamente (Carnegie Corporation of New York y CIRCLE, (2003).

Un estudio de opinión de fines de la década pasada, que investigó concepciones de la democracia en tres países de la región latinoamericana (Costa Rica, Chile y México), constató la atribución por los jóvenes de un significado a la democracia diferente que la generación adulta: otorgaron importancia a los problemas de la diversidad y la protección de las minorías políticas, mientras los adultos identificaron democracia con conceptos de orden y competencia electoral. (Ai Camp, 2001).

Los claroscuros mencionados acerca de la relación de los jóvenes con la política y la democracia hablan con elocuencia de la creciente complejidad de nuestras sociedades, y su impacto sobre la nueva generación: compromiso social de carácter solidario y local, al mismo tiempo que distancia con la política; valoración de la diversidad y el pluralismo, y rechazo de muchos a la participación electoral; integración a subculturas juveniles proveedoras de sentido y solidaridad intra-grupal, a la vez que desinterés en la sociedad mayor; y, en muchas de las ciudades principales de la región, incremento de la violencia y conductas-problema que los colocan al margen de la ley.

GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA y ciudadanía activa

Sometidos a procesos de cambio social, económico, y tecnológico, sin precedentes en su velocidad e impacto sobre las instituciones y formas tradicionales de cohesión social, los países de América Latina y el Caribe experimentan la proliferación de nuevos problemas y desafíos que trae consigo la globalización de los procesos y circuitos de producción e intercambio material y simbólico, complejizando enormemente las demandas sobre la política, sus instituciones, prácticas y cultura. Se está así frente a otro aspecto de la paradoja mencionada: la complejidad de la modernidad demanda más que nunca una política democrática como espacio de construcción de respuestas comunes efectivas a los nuevos y viejos problemas. Sin embargo, ella no parece estar convocando a la nueva generación, como se ha dicho, comparativamente la más educada en la historia de la región.

La combinación de los desafíos de la pobreza y la gobernabilidad requieren para su abordaje por nuestras sociedades, sobre todo, de una ciudadanía activa que conjugue las tres dimensiones de la clásica definición de T.H. Marshall –ciudadanía política, civil y social⁵– (PNUD 2004), sin la cual no hay desarrollo sólido posible ni sociedades integradas. Tal ciudadanía activa implica una cultura democrática, o, lo que es lo mismo, la construcción o el fortalecimiento, en las personas y la sociedad, del valor de lo público y de la política, y la formación de capacidades de cooperar, participar y resolver conflictos, de otra magnitud que lo tradicional.

Tal desafío no puede ser respondido sólo por la educación. La promoción de una ciudadanía activa entre los jóvenes requiere respuestas del conjunto del marco institucional de una sociedad, que regula tanto las oportunidades de votar y ser elegido, como las de hacer rendir cuentas a las autoridades, tener acceso a la justicia y ser reconocido como actor y poder participar en la sociedad civil. Pero la respuesta de las instituciones educativas es fundamental, porque mientras más complejos son los requerimientos de la sociedad contemporánea a la política, mayores son las competencias que se demandan a los actores para que puedan participar en forma efectiva, y mayor es el rol, por tanto, de la institución escolar en su formación.

Para que la educación de América Latina y el Caribe, en las circunstancias vigentes, logre efectivamente elaborar creencias y competencias para la ciudadanía activa, debe actualizar de manera profunda las oportunidades de aprendizaje que ofrece como “educación cívica”. Cuenta para esto con una condición sin precedentes: la de la vigencia política de la democracia en la región. Desde una perspectiva educativa esto reviste vital importancia: la escuela puede enseñar algo que tiene existencia y legitimidad en la sociedad donde las competencias enseñadas en sus aulas y patios tienen un correlato externo, sea fáctico –porque la institucionalidad democrática opera adecuadamente– o como criterio normativo para juzgar las realidades del funcionamiento del sistema político –cuando tal institucionalidad es deficitaria.

⁵ Ciudadanía política como participación en el ejercicio del poder político (como elector, representante o autoridad); ciudadanía civil se refiere a los derechos de la libertad individual (libertad de expresión, de pensamiento, derecho a la propiedad, derecho a la justicia); ciudadanía social se refiere al derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad. (Marshall, 1965).

RESPUESTAS CURRICULARES nacionales

¿Qué definen los currículos de los noventa de América Latina en el ámbito de la formación ciudadana? ¿Cuáles son sus orientaciones? Abordaremos estas interrogantes en relación con los ejes fundamentales del currículo escolar de *Argentina, Brasil y Chile*, en los tres casos definidos en el último tercio de la década de los noventa en el marco de procesos de recuperación democrática⁶.

VALORES

Los tres currículos apelan como referente genérico a los valores universales de justicia, verdad y bien común, propio de cualquier definición semejante desde mediados del siglo XIX. Más allá de este nivel genérico, los siguientes valores son pilares de su currículo para la formación ciudadana:

- I. La referencia a los *Derechos Humanos* como criterio moral clave que define las relaciones entre los individuos y el orden político;
- II. El valor de la *solidaridad* como fundamento articulador respecto a ciudadanía social;
- III. *Diálogo*, y sus requerimientos de tolerancia y respeto por las diferencias, como la forma principal por la cual el conflicto debe ser procesado en los sistemas políticos democráticos.

Junto con la similitud señalada, hay una diferencia importante, que ubica al currículo escolar de Brasil aparte de los de Argentina y Chile. En éstos se hace explícita una orientación que no figura en los documentos brasileños: la *responsabilidad* como un criterio clave de la participación. Adicionalmente, en el marco curricular obligatorio de Chile figura una orientación de valor, la *libertad personal*, (es un Objetivo Fundamental Transversal), que no figura en los currículos de Argentina y Brasil.

⁶ Lo que sigue se basa en un análisis del contenido de las reformas curriculares de los tres países respecto de formación ciudadana en el nivel básico. C.Cox, Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s in Latin America: context, contents and orientations, en F.Audigier, N.Bottani, Editores, Learning to Live Together and curriculum content, SRED Cahier 9, Ginebra, 2002.

EL REFERENTE de la identidad: DE LA NACIÓN, A GRUPOS Y HUMANIDAD

La definición de la comunidad respecto a la cual un niño o joven es educado para que sienta como propia, y a la cual le debe su adherencia y lealtad, sin duda que es una de las tareas centrales y clásicas de la escuela. Históricamente, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad ha sido la *nación*. De hecho, muchos cursos tradicionales de educación cívica en América Latina y otras regiones del mundo han sido criticados por sus valores y visión nacionalista.

Los currículos de los noventa se ubican claramente en otra perspectiva que la tradicional respecto a los cursos de cívica y su foco en la nación, el estado y el patriotismo. Llama a reflexión cuán tenue es la presencia de la nación como referente de lo colectivo, en los currículos de Brasil y Argentina. Y cuán explicable, si se tiene presente el significado político-cultural de los noventa como reacción a regímenes militares que buscaron imponer significados fuertemente excluyentes de la nación. Así como cuán problemático, porque si no hay una construcción cultural de la nación en el sistema escolar, en su sentido más profundo de comunidad de origen y destino, se está ante el riesgo cierto de multiplicar las tendencias disgregadoras de “lo común” fuertemente presentes tanto en la lógica del mercado como en el clima cultural valorizador de la diversidad.

El nuevo énfasis que cruza los currículos apunta simultáneamente más abajo y más arriba que la tradicional referencia a la nación. “Más abajo” en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica; y “más arriba”, en el sentido de que la Declaración de los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de estados particulares, redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad.

La referencia a los Derechos Humanos como criterio moral clave que define las relaciones entre los individuos y el orden político.

Desaparición del 'estado-nación' como referente primordial de la formación ciudadana en el currículo escolar de la mayoría de los países.

Este “deslizamiento hacia lo universal”⁷ tiene una génesis más global que la historia política de autoritarismo y democracia en los tres países. Un análisis reciente de tendencias del currículo para la ciudadanía en Europa y Asia, detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano de uno basado sólo en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales (Soysal y Wong (2006). Más, en el ensayo con que concluye un libro reciente sobre tendencias mundiales que afectan al currículo escolar en el cambio de siglo (Benavot-Braslavsky, 2006), John Meyer destaca la práctica desaparición del “estado-nación” como referente primordial de la formación ciudadana en el currículo escolar de la mayoría de los países, con independencia de culturas y grados de desarrollo.

“El nuevo individuo se supone que debe ser capaz de funcionar en, y contribuir a, un sistema social y económico que trasciende al estado nacional (...). A veces, se incluyen imaginarios explícitos sobre la globalización, pero ésta casi siempre está al menos implícitamente presente. Los derechos del individuo necesitan ser ubicados en el sistema global mismo. (...) El individuo debiera ser capaz de funcionar como un ciudadano supra-nacional (...), y reflexionar desde un punto de vista más universal sobre la historia local y nacional (...) En otras palabras, el estudiante individual va a llegar a ser miembro de una nueva identidad en desarrollo llamada “humanidad”. (Meyer, 2006, p.266).

INSTITUCIONES y procesos políticos

La formación escolar en ciudadanía puede tener un énfasis en instituciones y procesos políticos –(por ejemplo, la nación, el estado y su organización, la ley); o en las bases morales de la vida en sociedad (valores y actitudes sobre derechos y deberes; justicia, discriminación, identidades grupales). Si bien ambas dimensiones de “ciudadanía” (política y social) están íntimamente vinculadas, se distinguen claramente en los currículos bajo análisis, con implicancias que importa visualizar.

El currículo de Brasil contrasta nítidamente con el de los otros dos países: privilegia objetivos de aprendizaje relacionados con ciudadanía social por sobre los de ciudadanía política.

Las definiciones del currículo brasileño no se refieren a las instituciones políticas del sistema democrático. En el conjunto de sus documentos, no hay referencias al gobierno. En cambio, incluye varios objetivos de aprendizaje sobre la ciudadanía social (o el conocimiento y las capacidades para actuar, cooperando con, u oponiéndose a, injusticias, discriminaciones y desigualdades).

Los currículos de Chile y Argentina, en contraste, privilegian la ciudadanía política y su base moral, como el eje en este ámbito de la formación. Otorgan importancia central a objetivos y contenidos referidos a las instituciones democráticas: organización del Estado y del gobierno, la constitución, la democracia como forma de organización socio-política, principios de soberanía y representación. Ambas definiciones curriculares se refieren también a la democracia como “forma de vida”, y en este sentido, también incluyen la “ciudadanía social”, pero en forma subordinada.

PARTICIPACIÓN

Con respecto a este principio clave de la cultura política democrática, la comparación que nos ocupa ofrece un ordenamiento similar al observado hasta ahora: el currículo de Brasil se distingue claramente de los de Argentina y Chile, que se asemejan estrechamente. Lo más interesante en esta dimensión, sin embargo, es lo que une a los tres sistemas educativos, y lo que se puede inferir en términos de cultura política alimentada por la escuela.

El currículo de Brasil promueve una visión de la participación política y social fundamentalmente crítica, y más expresiva que instrumental (importa más expresar la propia posición que las consecuencias de la acción). El repudio y la denuncia de la discriminación y la injusticia, la manifestación de la propia posición (política), ocupan el lugar central; la comprensión del proceso legislativo, o el conocimiento de los instrumentos para el fortalecimiento de la ciudadanía, un lugar subordinado.

En cambio, el currículo de Argentina y el de Chile, no tienen la discriminación y la injusticia como principio articulador, comunican una visión más positiva de las normas y de las instituciones. Respecto a la participación, sus definiciones incorporan, como se dijo, el concepto de responsabilidad.

⁷ Expresión de Francois Audigier al analizar el currículo para la ciudadanía de Francia: el “deslizamiento hacia la universalidad” hizo que “Francia, la patria, la nación, no fueran referencias sistemáticas, obligadas” del currículo. F. Audigier, (1999).

En los casos argentino y chileno, los objetivos referidos a participación se formulan en términos de “participación responsable” en la vida democrática.

Más allá de las diferencias de énfasis observadas, en los tres países los objetivos y contenidos sobre las habilidades para la participación, giran en torno a las prácticas y valoración del diálogo. Es el único concepto relacionado con prácticas para la participación política que se propone trabajar en educación. Volveremos sobre esto.

NORMAS

Con respecto a las normas y el abordaje de la educación respecto a su enseñanza, los tres currículos difieren de manera significativa. El currículo argentino define las normas como “reconocimiento y garantía de la dignidad de la persona” y “el imperio de la ley como base del vivir juntos y procedimiento para la resolución racional de conflictos” (Ministerio de Cultura y Educación, 1995, CBC, p. 361). El de Chile es predicado sobre criterios de comprensión y respeto de las normas que estatuyen derechos y deberes, base de la convivencia democrática. En contraste, los parámetros curriculares de Brasil identifican como objetivo “reflexionar críticamente sobre las normas sociales, buscando su legitimidad en la realización del bien común”. (Ministerio de Educacao e do Sporto, 1998, p. 91). Mientras los currículos de los noventa de los dos países del Cono Sur no plantean, para la educación básica, que los alumnos cuestionen o sean orientados a evaluar las normas, el de Brasil sí lo hace, proponiendo una relación evaluativa de las mismas y un estándar contra el cual medirse: el bien común.

HISTORIA y memoria política reciente

En relación con la historia contemporánea, los tres currículos se refieren explícitamente al quiebre del régimen democrático, la inestabilidad política y el conflicto. Es difícil no reconocer en los sistemas bajo examen un esfuerzo por abordar la tarea de construir educativamente en la nueva generación una memoria común respecto de historias de quiebres democráticos y conflicto profundo y trágico.

El currículo de Brasil lo hace poniendo el foco más en las dimensiones sociales que políticas del presente. Sus contenidos referidos a la historia política no van más allá de “los gobiernos militares post-1964”, es decir no abordan explícitamente la transición a la democracia (al inicio de los ochenta). El currículo sí trata, sin embargo, las dimensiones socioculturales de las definiciones actuales de ciudadanía.

Los currículos del nivel primario de Argentina y Chile definen contenidos sobre las crisis del régimen democrático con un alto grado de explicitud. En el caso de Chile, los programas de estudio oficiales llegan a definir en detalle las actividades de clase y los trabajos de los alumnos para la casa, respecto del golpe de Estado de las Fuerzas Armadas en 1973. El objetivo de las actividades es formulado como “el fortalecimiento y valoración de los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto por los derechos humanos”. (Ministerio de Educación, 1998, p. 52-53).

El cuadro que sigue esquematiza los hallazgos del análisis comparativo precedente, con su patrón de similitudes y diferencias entre países.

CONCEPTOS Y ÉNFASIS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS CURRÍCULOS VIGENTES DE ARGENTINA, BRASIL Y CHILE.

Fuente: C.Cox, (2002)

Conceptos	Argentina y Chile (*)	Brasil (**)
Nación	Referencia explícita a identidad nacional	Sin referencia explícita a la Nación
Instituciones políticas	Énfasis en instituciones y procesos políticos	Énfasis en las dimensiones sociales y culturales de la ciudadanía
Normas	Relación de aceptación con las normas	Relación de cuestionamiento con las normas
Participación	Énfasis en actitudes de responsabilidad	Énfasis en actitudes críticas
Historia	Énfasis en historia política contemporánea	Énfasis en análisis social y cultural de la sociedad

(*) Basado en Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (Min.Cultura y Educación, Argentina, 1995), y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (Mineduc -Chile 1996)

(**) Basado en Parametros Curriculares Nacionais, (Temas Transversais e Historia) Ministerio de Educacao e do Sporto (1998)

El patrón de diferencias observable entre los currículos de Argentina y Chile, por un lado, y el de Brasil, por otro, obedece a dos visiones de la educación ciudadana, fundadas en un mismo basamento moral –la tríada derechos humanos, solidaridad y diálogo– pero que priorizan distintas dimensiones de la ciudadanía. El currículo de Brasil silencia la dimensión política en favor de un foco en la sociedad y la cultura, priorizando la ciudadanía social; la situación inversa, de privilegio de la ciudadanía política, caracteriza a los currículos de Argentina y Chile. Adicionalmente, los *Parámetros Curriculares Nacionais* buscan educar en una relación de los ciudadanos con el orden –cualquiera sea su referente– que es más crítica que la plasmada en los currículos de los dos países del cono sur.

Los tres currículos, sin embargo, plasman el cambio de paradigma observado en la mayor parte de las reformas curriculares de los noventa en el mundo, de “educación cívica” como asignatura especializada ubicada al final de la secuencia escolar a “educación ciudadana”, construida a lo largo de tal secuencia.

DE EDUCACIÓN CÍVICA a educación ciudadana; COMPETENCIAS POLÍTICAS

La evolución mencionada de “educación cívica” a “educación ciudadana” implica una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia. Este supone el paso de un foco prácticamente exclusivo en el logro de conocimientos, a uno con similar énfasis de *habilidades* y *actitudes* y de atender los *ambientes* en que se dan las relaciones en la escuela, y cómo este conjunto de propuestas afectan de manera directa o indirecta las nociones de gobierno, política, participación y democracia.

El cambio puede describirse en función de una triple expansión de la educación cívica tradicional: expansión *temática*, *cuantitativa* y *formativa*.

I. Temática, porque el foco de los contenidos de conocimiento se amplía desde la institucionalidad política (nación, estado, gobierno, ley) a problemáticas actuales de la sociedad como equidad, derechos humanos, medio ambiente, y ciencia y tecnología en contextos de sociedades que deliberan sobre sus fines y sus medios; como asimismo, conocimientos sobre formas de resolver conflictos, o de por qué y cómo enriquecerse con las diferencias.

II. Cuantitativa, porque la presencia de la formación ciudadana es redefinida en forma sustancial: de, en muchos casos, estar ubicada al final de la secuencia escolar –últimos grados de la educación media– pasa a estar presente a lo largo de la misma, desde kinder hasta el final de la educación secundaria; porque de ser parte de una asignatura especializada, pasan sus contenidos a estar distribuidos en varias asignaturas, además de lo que se entiende como “objetivos transversales”.

III. Formativa, al plantearse objetivos de aprendizaje que, junto con el conocimiento, se refieren a habilidades y actitudes y a la organización misma del aula o de la escuela que condiciona, moldea y educa en las relaciones sociales que se quiere existan en la ciudadanía política, civil y social. El cambio incluye también un enriquecimiento radical de los medios y métodos para educar en ciudadanía, donde el principio rector del nuevo paradigma es la combinación de estudio y prácticas de participación, debate, decisión y acción colectiva. El cuadro que sigue esquematiza las dimensiones del giro referido:

DE EDUCACIÓN CÍVICA A EDUCACIÓN CIUDADANA

EDUCACIÓN CÍVICA	EDUCACIÓN CIUDADANA
Foco en institucionalidad política.	Doble foco: institucionalidad política y ampliación temática a “problemas actuales de la sociedad” y a las competencias para resolver conflictos.
Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria.	Presente a lo largo de la secuencia escolar.
Orientada a adquisición de conocimientos con foco en los contenidos.	Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de práctica con predominio de relaciones participativas y democráticas.

Fuente: Cox, C., R.Jaramillo, F.Reimers, (2005)

Los currículos reformados en los noventa en los tres países examinados obedecen al giro referido y están, en este sentido, armonizados con tendencias mundiales. A poco menos de una década de su formulación, sin embargo, importa plantear nuevos desafíos curriculares en esta área clave.

PRIMER DESAFÍO: EDUCAR EN LA VALORACIÓN DE LA POLÍTICA

Un primer desafío es responder en forma efectiva al desencanto juvenil con la política, tal cual lo evidencian las encuestas regionales. En este punto debiera ser de especial atención para las políticas de desarrollo curricular, velar porque el nuevo énfasis en ciudadanía social, que responde además a motivos profundos en la cultura de los jóvenes como la preocupación por la diversidad y el compromiso solidario con grupos inmediatos, no vaya en desmedro del tratamiento de objetivos y contenidos referidos a institucionalidad y ciudadanía política. Al respecto, puede ser ilustrativo el caso chileno. En reacción a una drástica caída en la participación electoral de los jóvenes, que motivó cuestionamientos del Senado de ese país acerca del nuevo currículo de educación ciudadana, el Ministerio de Educación convocó una Comisión de Formación Ciudadana, que en 2004 revisó el currículo reformado en 1998 y planteó dos ajustes directamente relacionados con el foco “ciudadanía política”: primero, un cambio en la secuencia, de modo que se trabajasen contenidos relacionados directamente con institucionalidad política, elecciones y participación ciudadana al final de la educación media (a los 18 años) y no al inicio de ésta, como planteaba el currículo de la reforma; segundo, propuso que era necesario enfatizar contenidos que trataran en forma especial la responsabilidad ciudadana como virtud moral y política, y que educaran sobre los riesgos para la democracia⁸. Sobre esto, el documento explicó algo relevante para muchos contextos nacionales en la región:

Un primer desafío es responder en forma efectiva al desencanto juvenil con la política.

“Una forma segura de erosionar la efectividad de la formación ciudadana, en especial entre los jóvenes de la educación media, es (...) centrarse sólo en la validez normativa de ciertos principios sobre política en democracia, sin sensibilidad al entorno de la realización práctica de tales principios. El contraste entre grandes principios y la facticidad que los diluye o los niega, (...), denunciante en cualquier sistema político real, es lo primero que observan los jóvenes para argumentar su desencanto con la política. Parece de primera importancia entonces, incluir explícitamente en el currículo, la enseñanza de los riesgos para la democracia; de las dinámicas de poder que atentan contra principios de la misma, así como también sobre el carácter mundano, confuso, y “desordenado” propio de los asuntos colectivos en democracia”. (Comisión Formación Ciudadana, 2005, p. 151).

⁸ Los estudiantes chilenos y colombianos evaluados por la prueba internacional de cívica de la IEA en 1999 (Torney-Purta, et.al. 2001), revelaron bajo conocimiento de los riesgos para la democracia: el nepotismo, el monopolio de los medios de comunicación, o las interferencias con la justicia. (Torney-Purta, Amadeo, 2004).

La experiencia escolar debe efectivamente inculcar y desarrollar un sentido de pertenencia y valoración de la identidad.

SEGUNDO DESAFÍO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS POLÍTICAS

Las reformas curriculares de los noventa se caracterizaron por poner su acento en la adquisición de unas habilidades, de *deliberación* y de *participación*, como dimensión clave de una efectiva educación ciudadana. En los tres países, los objetivos y contenidos referidos a las habilidades para la participación giran en torno a las prácticas y valoración del *diálogo*. Es el único concepto relacionado con prácticas para la participación política que se propone trabajar en educación. Ninguno de los tres currículos incluye habilidades específicamente “políticas”. Silencio tal vez sintomático de culturas políticas –las de nuestra región– que conectan débilmente o en forma muy abstracta, el cultivo de hábitos democráticos en la vida cotidiana con el funcionamiento y desarrollo de las instituciones y procesos políticos a nivel macro; que tienden sistemáticamente a privilegiar la participación en términos de demandas y reivindicaciones al, o contra, el Estado, en desmedro de la actividad propia de los ciudadanos en la búsqueda e implementación de respuestas a asuntos y problemas.

Un análisis sobre ciudadanía en el caso curricular inglés (Schuller, 2001) ilustra sobre qué se puede entender por habilidades específicamente políticas, en las que nuestros currículos de la educación secundaria debieran preparar. Además de la participación como involucramiento y acción en un grupo comunitario u organización, se plantean habilidades como las siguientes:

- **Influencia:** orientar la participación a la influencia sobre las estrategias o políticas de un grupo;
- **Abogacía:** ser capaz de presentar y defender un caso;
- **Conciliación:** ser capaz de resolver desacuerdos y conflictos;
- **Liderazgo:** ser capaz de iniciar y coordinar las actividades acordadas con otros;
- **Representación:** ser capaz de hablar o actuar por otros.

Entonces, una educación ciudadana a la altura de los requerimientos actuales en nuestros países debiera ir más allá de la participación como involucramiento que demanda capacidades de diálogo, y formar además en habilidades específicamente políticas como las enunciadas. Por lo menos, la capacidad de representar y elegir a otros para que lo representen a uno, la de mediar entre intereses opuestos y la de conciliar en casos de conflicto.

TERCER DESAFÍO: EQUILIBRIO CRÍTICA/CONSTRUCCIÓN

Algo fundamental a trabajar por un currículo ciudadano, es la tensión entre orden y crítica, o la formación en la creencia y lealtad con una comunidad y sus leyes, al mismo tiempo que en las capacidades críticas requeridas para mejorar a la sociedad y sus leyes. En un sentido análogo, la experiencia escolar debe efectivamente inculcar y desarrollar un sentido de pertenencia y valoración de la identidad, que es inseparable de una visión compartida de la propia historia, y al mismo tiempo otorgar las herramientas de la crítica y enseñar la distancia reflexiva frente a la misma. Cómo realizar esto sin provocar desarraigo ni ciudadanos incapacitados para la crítica y la innovación, es un desafío educativo especialmente agudo en las circunstancias propias de la globalización.

En su último trabajo, Cecilia Braslavsky propone el concepto de *competencia histórica* como fundamento de una ciudadanía global y componente crucial de la educación para la democracia. Esta competencia se basaría en una conciencia histórica de tipo genealógico⁹, capaz de la crítica como de la construcción y que utiliza tanto la tradición, los ejemplos de otras naciones o casos, la crítica, y la interpretación y la creación, para construir nuevas realidades (Braslavsky, Borges, Truong, et.al. 2006).

En contextos de desigualdad social marcada y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a tantos contextos nacionales de nuestra región, el logro del equilibrio mencionado es quizás el desafío mayor. Porque es más fácil plegar el currículo ciudadano a la tradición, es decir al arreglo de poder vigente, o a la visión crítica que rechaza tal arreglo en su totalidad, que a una visión que utiliza a ambas para la construcción de un orden democrático más rico y más justo, y que para ello ordena objetivos y contenidos curriculares que contribuyen a formar en una relación constructiva con la política.

Cómo educar en una actitud y competencias de respeto por la ley y el marco institucional a la vez que en las habilidades de reflexión crítica para su innovación y mejora, en contextos de desigualdad y precariedad institucional, nos parece que son los términos del desafío más hondo que nuestras sociedades plantean a las capacidades de formación de ciudadanos de sus sistemas escolares. **e**

⁹ La conciencia histórica de tipo genealógico trasciende la conciencia histórica tradicional (comparaciones con el pasado), la ejemplar (comparaciones entre naciones), la crítica (de rechazo a modelos existentes sin propuesta de alternativas), al utilizar los abordajes de cada una de ellas para crear y construir en la acción política. (Braslavsky et.al. 2006).

REFERENCIAS bibliográficas

- Ai Camp, R. (2001) (Editor) *Citizens views of democracy in Latin America*, University of Pittsburgh Press.
- Audigier, F. (1999) Instruction civique, éducation civique, éducation a la citoyenneté. Education aux citoyennetés... Changement du nom. Changement du contenu ? *Vers une citoyenneté européenne. Journées d'étude*. CNDP. Paris
- Benavot, A., C. Braslavsky (Editores) (2006), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. The University of Hong Kong. Springer.
- Braslavsky, C., C. Borges, M. Souto Simao, N. Truong, (2006) Historical Competence as a Key to Promote Democracy, en Benavot, A., C. Braslavsky (Editores) (2005), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. The University of Hong Kong. Springer.
- Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (2003) *Civic Mission of Schools*, New York.
- Comisión Formación Ciudadana (2005), *Informe Comisión Formación Ciudadana*, Ministerio de Educación, Serie Bicentenario. Santiago de Chile.
- Cox, C. (2002) Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations, en F. Audigier, N. Bottani, Editors, *Learning to Live Together and curriculum content*, SRED Cahier 9, Ginebra, 2002.
- Cox, C., R. Jaramillo, F. Reimers, (2005) *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. BID, Washington D.C.
- Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority, (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the Advisory Group on Citizenship*, London.
- Marshall, T. H., (1965), "Citizenship and Social Class", en Marshall, T. H. (comp.), *Class, Citizenship and Social Development*, New York-Garden City, Doubleday .
- Meyer, W. J. (2006), World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual, en Benavot, A., C. Braslavsky (editores), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. The University of Hong Kong. Springer.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educação e do Sporto (1998), *Parametros Curriculares Nacionais. Brasilia*.
- Ministerio de Educación (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago de Chile.
- PNUD (2004), *La Democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. New York y Buenos Aires.
- Torney-Purta J., R. Lehmann, H. Oswald and W. Schulz, (2001) *Citizenship and Education in Twenty Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta J., J. Amadeo, (2004) *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación Cívica*, OEA, Washington.
- Sartori, Giovanni (1991), "Democracia", en *Revista de Ciencia Política*, Vol. XIII, Nº 1 y 2, Instituto de Ciencia Política-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schuller, T. (2001) The need for lifelong learning. En B. Crick (editor), *Citizens: towards a citizenship culture*. Oxford. Blackwell.
- Soysal, Y., S. Wong (2006) Educating Future Citizens in Europe and Asia, en Benavot, A., C. Braslavsky (editores), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. The University of Hong Kong. Springer
- World Bank (2006) *World Development Report 2007. Development and the next generation*. Washington D.C.

Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación

Stafford A. Griffith

Profesor Universidad de West Indies, Jamaica.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, me refiero al currículo, los estándares y la evaluación de la calidad de la educación. Una gran parte está centrada en temas relacionados con ésta, sin embargo, abordaré brevemente el importante papel que juegan el currículo y los estándares como bases necesarias para analizar la evaluación de la calidad de la educación. Antes de comentar el currículo, trataré los estándares –en nuestra calidad de educadores– pues éste es el orden natural que seguimos al desarrollar estos importantes componentes de una *educación de calidad*.

El importante papel que juegan el currículo y los estándares como bases necesarias para analizar la evaluación de la calidad de la educación.



LOS ESTÁNDARES y el currículo

Existe consenso en el sentido que los estándares de educación constituyen manifestaciones de lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer como producto de su escolarización. Los estándares contribuyen a definir qué tipo de desempeño se aceptará como evidencia que el aprendizaje esperado se ha materializado (McLeod, Stake, Schapelle, Mellissinos & Gierl, 1996) y reflejan, en términos concretos, la misión que las escuelas deben cumplir. Orientan a los maestros, estudiantes, padres, administradores y a otros actores, sobre qué debe lograrse en los distintos niveles del sistema.

Tradicionalmente, los estándares han puesto énfasis en el conocimiento y las competencias que se estiman necesarias para el futuro éxito de los estudiantes (Darling-Hammond, 1997). No obstante, en los recientes debates sobre la educación en el mundo moderno, como en la Conferencia de Jomtien sobre Educación para Todos realizada en 1990 y en el Foro Mundial de Educación de Dakar en 2000, han sugerido la conveniencia de ampliar este énfasis. En todos los niveles de educación, los estándares deben reflejar, además del conocimiento y las competencias que deben adquirirse, los valores y actitudes que cobrarán creciente importancia en el mundo en que nuestros estudiantes vivirán y trabajarán. Entre estos, se incluyen la formación de carácter, el patriotismo, la perspectiva de servicio, la tolerancia, la no violencia y el respeto por los derechos humanos y la vida.

El currículo se deriva de los estándares de educación que ofrecen al educador un amplio campo para estructurar y dar forma al currículo a nivel local o escolar. Refleja lo que las escuelas harán para ayudar a los estudiantes a cumplir las expectativas plasmadas en los estándares de educación. Éste aborda el diario quehacer de la escuela para ayudar a los estudiantes a alcanzar los resultados esperados. Gran parte de ello puede estar incorporado en el marco del currículo escrito con el alcance y la secuencia de lo que enseñará, las técnicas de instrucción y los materiales didácticos que serán utilizados.

Los estándares no deben dar prioridad a los resultados generales y delegar en el currículo del aula la responsabilidad de adaptar el proceso de aprendizaje para responder a la diversidad de factores –los antecedentes académicos de los alumnos, sus circunstancias socioeconómicas y estilos de aprendizaje, los recursos disponibles a la escuela y los factores asociados con el contexto local– que afectan el entorno de enseñanza-aprendizaje.

Reigeluth (1997) discrepa del uso de estándares que, en su opinión, buscan *estandarizar* lo que se enseña a los alumnos en la escuela, a pesar de “las diferencias en términos de: tasas de desarrollo entre educandos de la misma edad; oportunidades para aprender fuera de la escuela; conocimientos y competencias previamente adquiridas; intereses, etc”. (p 204). Reigeluth recomienda la adaptación de estándares a los contextos locales para abordar las diferencias entre las escuelas. Sin embargo, también se ha sugerido que estas diferencias podrían ser atendidas mejor con la adaptación del currículo en función de estándares que definan –en forma amplia– los resultados esperados de aprendizaje.

LA CALIDAD de la educación

Los estándares y el currículo representan herramientas que permiten adquirir una *educación de calidad*. Una parte importante de la literatura sobre *educación de calidad* está orientada a la educación superior, pese a que los establecimientos de este tipo representan menos

del 10% de la matrícula mundial de la población estudiantil (UNESCO, 2000b, pp. 116-117). Las iniciativas de Educación para Todos y, en particular, la Declaración de Jomtien (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000), han aportado sustancialmente a intensificar el énfasis que se debe dar a la calidad de la educación en los niveles iniciales.

Cualquier sugerencia en el sentido que la calidad de la educación debe ser evaluada tiene que partir de la premisa que dicho concepto debe estar claramente definido. Sin embargo, sigue siendo objeto de intenso debate y su definición, incluso en relación con la educación superior, aún es ambigua.

La Mesa Redonda Ministerial sobre Educación de Calidad (2003) concluyó que “la calidad se ha transformado en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades atraviesan profundos cambios sociales y económicos” UNESCO, 2003, p. 1).

El Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2005 (UNESCO, 2005) también destacó que “a pesar del creciente consenso sobre la necesidad de proporcionar acceso a una educación de ‘buena calidad’, en la práctica, se advierte bastante menos acuerdo sobre lo que efectivamente significa este término” (p. 29).

Con toda seguridad, la definición de la calidad de la educación continuará evolucionando. Para los propósitos de esta presentación, una definición operacional del concepto de calidad debería ser suficiente. Podría definirse como la medida en la cual la entrega del currículo escolar está materializando los resultados de aprendizaje establecidos por los estándares de educación. Para la evaluación de la calidad de la educación, se proponen dos dimensiones complementarias:

- I. *Evaluación relativa de logros*. Evaluación de la eficiencia de los procesos internos en términos de ayudar a los estudiantes a lograr los resultados consignados en los estándares.
- II. *Evaluación absoluta de logros*. Evaluación del grado en que los estudiantes han alcanzado estos resultados.

EVALUACIÓN RELATIVA de logros

Ningún sistema educativo puede esperar resultados satisfactorios sin invertir en aquellos elementos esenciales para la educación en un entorno moderno. Estos incluyen:

- I. *Recursos materiales*, por ejemplo, aulas, instalaciones escolares, bibliotecas, libros de texto y otros materiales didácticos.
- II. *Recursos humanos*, por ejemplo, administradores, supervisores y maestros.

Por lo tanto, indicadores como la razón alumno-maestro, el salario docente, el gasto público por alumno y la proporción del PIB asignado a la educación, seguirán siendo importantes para la evaluación de la calidad de la educación.

Sin embargo, al momento de evaluarla con relación al currículo y a los estándares, una consideración importante es en qué medida los procesos internos están ayudando a los estudiantes a alcanzar los resultados esperados. En un artículo sobre reformas educativas

en materia de control de calidad, Cheng (2003) define tres tendencias de reforma, la primera de las cuales se centra en la eficiencia interna y en los esfuerzos para mejorar el funcionamiento interno, en particular los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos.

Gran parte de lo que Cheng incluye en esta primera tendencia es congruente con el concepto de evaluación relativa de logros. En general, ésta se vincula con la eficiencia interna y, en particular, con la forma en que los procesos de enseñanza y aprendizaje ayudan al estudiante a concretar los resultados esperados.

La *evaluación relativa de logros* requiere que el diseño de la instrucción en el aula tome en consideración los conocimientos, competencias,

valores y actitudes aportados por los propios alumnos, que pueden tener un impacto en el proceso de aprendizaje. Es necesario implementar algún tipo de evaluación o diagnóstico inicial para determinar los indicadores cognitivos y afectivos de cada estudiante, no sólo para establecer un punto de referencia sobre el cual juzgar futuros avances; quizás más importantemente, para detectar las áreas deficitarias que requerirán mayor atención durante el proceso de instrucción.

La *evaluación relativa de logros* considera el grado en el cual la instrucción contribuye a que el estudiante logre los resultados de aprendizaje previstos. En este sentido, la utilización de evaluaciones formativas representa una importante herramienta de instrucción porque incluye recolectar evidencia sobre el progreso del estudiante y la utilización de esta evidencia para retroalimentar y de este modo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, la evaluación formativa y el uso de retroalimentación han sido caracterizadas como evaluaciones del aprendizaje. (Assessment Reform Group, 2002).

La *evaluación formativa* proporciona al maestro información sobre lo que sus estudiantes han aprendido y la efectividad de su instrucción. Sobre la base de esta retroalimentación, el maestro puede planificar estrategias que ayuden al estudiante a superar obstáculos e identificar áreas que requerirán mayor atención. Adicionalmente, la evaluación formativa y la retroalimentación ayudan al estudiante a evaluar su propio progreso lo que, a su vez, lo alienta a mejorar sus áreas débiles. (Airasian, 1997; Nitko, 1994). La evaluación formativa para el aprendizaje pone gran énfasis en el trabajo de equipo que deberá realizar el estudiante y el maestro en la concreción de los resultados esperados.

Por lo tanto, la *evaluación formativa* para una educación de calidad incluirá una evaluación del grado en que se están aplicando técnicas pedagógicas adecuadas e innovadoras para lograr avances graduales hacia los resultados deseados. Lo que interesa saber es en qué medida contribuyen las intervenciones del maestro para superar los obstáculos que el estudiante enfrenta y, de esa forma, facilitar el logro de los resultados previstos.

En qué medida están los procesos internos ayudando a los estudiantes a alcanzar los resultados esperados.

El área de interés de la evaluación absoluta de logros es determinar en qué medida la escolarización ha cumplido las expectativas de estos actores.

Además del progreso evidenciado por el estudiante durante el período de su instrucción, la evaluación formativa también se interesa por su progreso una vez finalizada la instrucción. En consecuencia, a intervalos apropiados, se espera que el maestro realice una *evaluación sumativa* de sus alumnos.

La *evaluación sumativa* se ha definido como “un proceso planificado y sistemático por el maestro recaba información que, basándose en su criterio profesional, le permitirá hacer inferencias sobre los logros de aprendizaje de sus alumnos e informar en un momento dado sobre dichos logros” (Assessment Systems for the Future, 2005, p. 8). Mientras que la *evaluación formativa* entrega al estudiante y al maestro el tipo de información que orienta el aprendizaje, la *evaluación sumativa* proporciona información que puede ser utilizada para sacar conclusiones sobre el éxito del estudiante en el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje. El interés de la *evaluación sumativa* es identificar qué puede decirse sobre el aprendizaje del estudiante una vez finalizado un período.

La *evaluación sumativa* que tiene por objeto informar a la comunidad escolar, representa un parte integral de la dimensión de la *evaluación relativa de logros* aquí planteada. Esta modalidad puede realizarse al final del período de estudio, del año lectivo o cuando la escuela estime oportuno informar a los estudiantes, padres y administradores sobre los resultados del trabajo de maestros y estudiantes durante un período definido. Mientras conserve su carácter de iniciativa interna de la escuela y de su comunidad escolar, será parte de una evaluación relativa de logros.

LA EVALUACIÓN ABSOLUTA de logros

Si bien tiene una importancia crítica el grado en el cual los procesos de instrucción contribuyen a que el estudiante logre los resultados de aprendizaje previstos, es igualmente relevante ampliar el espectro de actores responsables de los resultados. Esto es esencial para la *evaluación absoluta de logros*, que se aproxima a lo que Cheng (2003) ha descrito como la segunda tendencia en reformas educativas, que enfatiza la efectividad organizativa, la satisfacción de los actores y la rendición de cuentas a la opinión pública.

En esta era de globalización y avances tecnológicos en que la educación se encuentra altamente valorada como medio para preparar a las personas en su aporte a los programas de desarrollo social y económico a nivel local, nacional e

internacional, los actores han trascendido la comunidad escolar local. Entre los actores involucrados se cuentan estudiantes, padres y administradores escolares, los distintos ministerios gubernamentales, el sector privado e inversionistas nacionales y extranjeros. Todos muestran gran interés en que los estudiantes que están siendo preparados para vivir y trabajar en la comunidad local, nacional e internacional, adquieran los adecuados conocimientos, competencias, actitudes y valores. Otros actores incluyen un número de instituciones y grupos nacionales e internacionales que invierten en el mejoramiento de la educación del país y más allá de sus fronteras.

El área de interés de la *evaluación absoluta de logros* es determinar en qué medida la escolarización ha cumplido las expectativas de estos actores. En este caso, la evaluación de la calidad no depende del informe emitido por las escuelas sobre los logros de sus estudiantes, sino se basa en los resultados de evaluaciones independientes e integrales con mediciones confiables y válidas de los objetivos perseguidos. Esta objetividad, esencial para la *evaluación absoluta de logros*, está claramente expresada en las siguientes palabras:

“Lo que interesa es el estado final del conocimiento y la capacidad del estudiante. El estado del conocimiento y la capacidad del estudiante al comenzar el curso, no son importantes. Tampoco es particularmente relevante cuál era el estado de conocimiento del estudiante en algún momento anterior al final.” (Maxwell 2004, p. 4).

En este contexto, “final” es la etapa durante la cual se espera que el estudiante haya logrado los resultados definidos en los estándares de educación. Por ejemplo, esto podría ser al final de la educación primaria, al final del primer o segundo ciclo de educación secundaria o al final de un nivel escolar determinado.

La *evaluación absoluta de logros* hace necesaria una relación independiente de la escuela, lo que implica que debe ser conducida por una agencia externa a ella. No se trata de procesos internos o la medida en que el currículo ayuda al estudiante a concretar los resultados esperados. Se trata de determinar los logros de la escuela con relación a los resultados definidos.

Invariablemente, estas evaluaciones forman parte de un programa de evaluación de carácter nacional, regional o internacional. Por ejemplo, en Jamaica, el Ministerio de Educación Juventud y Cultura ha implementado un Programa Nacional de Evaluación que evalúa los logros académicos en los grados 1°, 3°, 4° y 6° del nivel primario y un segundo programa nacional (Junior High School Certificate Examination) que hace lo propio en el grado 9°. (Ministry of Education, Youth and Culture, n.d.).

En la Mancomunidad Caribeña, el Consejo Examinador (CXC, por su sigla en inglés), que presta servicios a 14 países miembros, juega un importante papel en la *evaluación absoluta de logros*.

El CXC ha desarrollado programas de estudio que sirven como estándares regionales en los niveles secundarios y post secundarios, elaborados en colaboración con los países adscritos al Consejo y privilegiando los estándares internacionales.

Los programas de estudio entregan información y orientación a los padres, estudiantes, escuelas y ministerios de educación, sobre lo que se espera que aprendan y sean capaces de hacer los estudiantes una vez completados determinados niveles de escolarización. En el desarrollo y administración de exámenes, en el procesamiento de datos y en la emisión de los resultados, el Consejo mantiene una relación de total independencia con las escuelas (CXC 2005). Los programas de estudio que sirven como estándares

y los exámenes asociados a ellos, están disponibles para los siguientes programas:

- I. *Certificado de Educación Secundaria (CSEC)* que define y mide los resultados de estudiantes que han completado los dos ciclos de educación secundaria.
- II. *Examen de Competencias Avanzadas (CAPE)* cursos de una unidad que definen y miden los resultados de estudiantes que han completado el equivalente a un curso de un año de duración de nivel post secundario.
- III. *Nuevo Examen de Escuelas Secundarias* que define los conocimientos y las competencias críticas que todo alumno egresado de escuelas secundarias debería haber adquirido.

En la Mancomunidad Caribeña, en circunstancias que la región busca mejorar los mecanismos existentes, crear nuevos que garanticen una dinámica y exitosa economía y mercado único y aumentar su participación en la economía global, el reconocimiento de calificaciones más allá de las fronteras nacionales está cobrando creciente importancia.

El CXC cuenta con la confianza de la comunidad local, nacional, regional e internacional, hecho que le permite asesorar en forma independiente y objetiva los logros de los estudiantes considerados en los estándares de educación que el propio Consejo ha ayudado a desarrollar, vinculados con los estándares de la comunidad internacional. Por consiguiente, los resultados en los exámenes CXC constituyen una importante fuente de evaluaciones absolutas de logros respecto de una educación de calidad. En otros países, agencias y organizaciones examinadoras externas cumplen una función similar.

INTEGRACIÓN DE VALORES y actitudes a la evaluación

Como se mencionó, los cambios afectivos que la educación debería ayudar a materializar representan importantes componentes de los estándares y deberían reflejarse en el currículo. Por lo tanto, cualquier evaluación de la calidad de la educación debería incluir los resultados afectivos esperados tanto con relación con la *evaluación relativa de los logros* como con la *evaluación absoluta de los logros*.

Los estándares y el currículo suelen definir los resultados afectivos, en general su integración a las iniciativas de evaluación de la calidad de la educación no recibe la misma atención que los logros en las áreas cognitivas. Sin embargo, cuando la globalización está intensificando la diversificación entre las comunidades y el contacto con otras comunidades y culturas, son los resultados críticos y esperados de la educación. Como resultado de tal diversificación y contacto, son cada día más importantes las perspectivas y prácticas relacionadas con el género, las religiones, la etnicidad, los derechos humanos, la justicia y las prácticas políticas socioeconómicas. En términos de los estándares de educación, es tan importante definir los resultados relacionados con valores y actitudes, como igualmente integrarlos a las evaluaciones de la calidad.

Como parte de la *evaluación relativa de logros*, el nivel de actitudes y valores del estudiante debe ser medido al inicio del curso; posteriormente, se deben utilizar técnicas de instrucción que ayuden a lograr el cambio deseado. Una gran parte de las recomendaciones aplicables a la *evaluación relativa de logros* también serían aplicables a la evaluación de valores y actitudes. El desafío consiste en desarrollar y aplicar mediciones de valores y actitudes que puedan ser integradas a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La limitación a la implementación de un programa que sistemáticamente evalúe valores y actitudes como parte de la evaluación de la educación de calidad, reside en el hecho que los maestros requieren una preparación más integral para asumir esta tarea. Deben recibir capacitación en el desarrollo de valores y actitudes y en el desarrollo y utilización de instrumentos de evaluación de los componentes afectivos que, a su vez, facilitarán la evaluación del avance hacia la consecución de las modificaciones en valores y actitudes buscadas. Con frecuencia, este tipo de formación se ignora.

Cabe destacar la labor del Programa de Educación en Valores Vivientes (LVEP, por su sigla en inglés) implementado en 77 países, incluyendo algunos de América Latina y el Caribe, que ofrece capacitación en educación en valores y actitudes a educadores –entre otros– en más de 8 mil localidades, con actividades basadas en la experiencia y metodologías prácticas (Learning Values Education, 2005).

Un reciente informe del programa destaca que, como resultado de su aplicación, “los educadores han observado en sus alumnos más respeto, cooperación, motivación y la habilidad para resolver los problemas de sus compañeros. Los comportamientos agresivos se reducen al mismo tiempo que las destrezas sociales positivas y el respeto aumentan.” (Learning Values Education, 2005, p. 6).

Los maestros deben recibir capacitación en el desarrollo de valores y actitudes y en el desarrollo y utilización de instrumentos de evaluación de los componentes afectivos.

Con respecto a la evaluación absoluta de logros, el nivel de valores y actitudes definidos en los estándares que el estudiante posee, debe ser evaluado a final de un determinado período de escolarización. A pesar de las inquietudes manifestadas por los actores sobre los valores y actitudes de egresados del sistema educativo reflejadas, por ejemplo, en los objetivos y estrategias de Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000a), muy pocos programas de evaluación a nivel nacional, regional o internacional, han aplicado la *evaluación absoluta de logros* a estos resultados de escolarización previstos. No obstante, son parte integral de lo que esperamos de una educación de calidad. Por lo tanto, la *evaluación absoluta de logros* debe incluir la de valores y actitudes como parte de la evaluación de la calidad de la educación.

Iniciativas como el Programa de Educación en Valores Vivientes, gracias a su alcance internacional, parecen tener el potencial para ayudar a la comunidad internacional y a las iniciativas de la Educación para Todos a integrar la evaluación de valores y actitudes a la *evaluación absoluta de logros* de la educación de calidad propuesta. En todo caso, se deben tomar medidas para garantizar que todos los actores reciban información adecuada sobre los resultados de la escolarización relacionados con el desarrollo de los valores y actitudes definidos en los estándares de educación. Esta es un área que requiere considerable trabajo.

RESUMEN y conclusión

En este artículo se propone un marco para evaluar la calidad de la educación, basado en los resultados definidos en los estándares de educación y el currículo. Se sostiene que los estándares de educación reflejan, en términos concretos, la misión que la escuela debe cumplir.

El currículo del aula debe adaptar el proceso de aprendizaje de manera que pueda responder a la diversidad de factores, entre los que se incluyen las circunstancias socioeconómicas, la disponibilidad de recursos, los distintos estilos de aprendizaje y los factores del contexto local.

Utilizando una definición operacional de calidad *el grado al cual la entrega del currículo escolar está materializando los resultados de aprendizaje establecidos por los estándares de educación*, este trabajo propone que la calidad de la educación debe ser medida en dos dimensiones: “evaluación relativa de logros” y “evaluación absoluta de logros”.

La *evaluación relativa de logros* está vinculada con la eficiencia de los procesos internos de enseñanza y aprendizaje y cómo ayudan al estudiante para concretar los resultados definidos en los estándares.

Su objetivo es evaluar:

- I. La medida en que se utilizan técnicas innovadoras de instrucción con el objeto de lograr un avance gradual hacia los resultados esperados.
- II. La periódica actualización de la comunidad escolar sobre los resultados de las evaluaciones realizadas por los maestros sobre el logro de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes según se definen en los estándares.

El área de interés de la *evaluación absoluta de logros* es referida a la medida en que los resultados definidos en los estándares han sido logrados por los estudiantes.

SUS CARACTERÍSTICAS SON:

- I. Evalúa como la escolarización ha cumplido las expectativas de una comunidad amplia de actores.
- II. Se basa en los resultados de evaluaciones independientes, integrales y sumativas consideradas por los actores como mediciones confiables y válidas de los objetivos perseguidos por la escolarización.
- III. Requiere que la evaluación sea conducida por una agencia externa a la escuela.

Al momento de medir la calidad de la educación, se destaca la necesidad de prestar mayor atención a la evaluación de valores y actitudes.

El movimiento Educación para Todos ha hecho importantes avances desde la Declaración de Jomtien (1990). Estos avances se evidencian en el mayor acceso que todos los países están ofreciendo.

Enfrentados a un acelerado incremento en el acceso, la provisión de una educación de calidad exige un riguroso monitoreo. Este monitoreo se ve apoyado por el desarrollo de estándares y currículos, que orientan los requerimientos del proceso educativo, y la evaluación de la medida en que los cambios esperados se han concretado.

Los modelos de evaluación de la calidad de la educación propuestos derivan de debates en curso en las comunidades nacionales e internacionales y de iniciativas implementadas en diversas comunidades escolares. Esencialmente, este documento sugiere una forma de incorporar el debate y las prácticas preliminares a un marco formal para la evaluación de la calidad de la educación. **e**

REFERENCIAS bibliográficas

Airasian, P. (1997). *Classroom Assessment*. New York: McGraw Hill.

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles – research based principles to guide classroom practice*. Cambridge, Faculty of Education: University of Cambridge.

Assessment Systems for the Future. (2005). *Aims and outcomes of the first year's work of the Project*. Disponible en: [http://arg.educ.cam.ac.uk/images/ASF Working Paper Draft 10. pdf](http://arg.educ.cam.ac.uk/images/ASF%20Working%20Paper%20Draft%2010.pdf) (accessed on 20 November, 2005).

Caribbean Examinations Council (CXC). (2005). *Annual Report 2005*. St. Michael, Barbados: CXC.

Cheng, Y. C. (2003). Quality assurance in education: internal, interface and future. *Quality Assurance in Education*, 11 (4), 203-213.

Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Using standards and assessment to support student learning. *Phi Delta Kappan*, 79 (3), 190-199.

Living Values Education. (2005). *Overview, April 2005*. Disponible en: <http://www.livingvalues.net/pdf/lvoverview.pdf> (accessed 28 April, 2006).

Maxwell, G.S. (2004). *Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland*. Paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examination and Assessment Boards, Nadi, Fiji, March 2004.

McLeod, D. B., Stake, R. E., Schappelle, B., Mellissinos, M. & Gierl, M.J. (1996). Setting the Standards: NCTM's role in the reform of mathematics education. In: S. A. Raizen & E. D. Britton (eds.). *Bold ventures: U.S. innovations in science and mathematics education. Vol 3: Cases in mathematics education* (pp. 13–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Ministry of Education, Youth and Culture (n.d.). *Student Assessment*. Disponible en: <http://www.moec.gov.jm/divisions/ed/assessment/> (accessed 28 April, 2006).

Nitko, A. (1994). *Curriculum-based criterion-referenced continuous assessment: a framework for concepts and procedures using continuous assessment for formative and summative evaluation of student learning*. Paper presented at the International Meeting of the Association for the Study of Educational Evaluation, Pretoria, South Africa, July, 1994.

Reigeluth, C.M. (1997). Educational standards: To standardize or to customize learning? *Phi Delta Kappan*, 79 (3), 202-206.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All – Meeting Basic Learning Needs*. Paris.

UNESCO (2000a). *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris.

UNESCO (2000b). *World Education Report 2000: The right to education: towards education for all throughout life*. Paris.

UNESCO (2003). *Ministerial Communique: Ministerial Round Table Meeting on Quality Education on October 3 and 4, 2003*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001319/131991e.pdf> (accessed 28 April, 2006).

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Monitoring Report 2005*. Paris.

Estándares educacionales: ¡LA PIEZA FALTANTE!

Claudia V. Tamassia

Doctora en Psicología Educacional, Brasil.

Durante las últimas décadas han ocurrido muchos cambios en las estructuras de nuestras sociedades, como resultado de la inmigración, facilidad de desplazamiento y mercados internacionales. Estos cambios han aumentado la heterogeneidad, lo que ha sido interpretado por muchos como una amenaza al concepto de equidad. Simultáneamente, las políticas han apuntado hacia la homogeneidad enfatizando la igualdad de oportunidades y expectativas.

En sus sistemas educacionales, los países no se limitan a considerar solamente su contexto nacional y sus propios resultados, sino que ponen su mirada sobre otros y lo que esos países definen como niveles adecuados de conocimiento y habilidades.

Los estándares internacionales han surgido a partir de un mayor interés en dichas evaluaciones por parte de los estudiantes y de las comparaciones de la educación. Como resultado del elevado número de países involucrados en estas evaluaciones internacionales a gran escala², los niveles adecuados de desempeño se asocian ahora a mayores rendimientos, a pesar de que existen variables de contexto que tienen un impacto dispar en el desempeño de los países.

¹ Trabajo presentado durante la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), a partir de un documento anterior preparado para OREALC/UNESCO en 2005 titulado *Standards in Education – Implications and Experiences*.

² Algunos ejemplos recientes incluyen el Programme for International Student Assessment (PISA), el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), el Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE), el Southern Africa Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ), y el Third International Mathematics and Science Study, que posteriormente se transformó en el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

La palabra "estándar" se define como *algo establecido o creado por la autoridad para medir la cantidad, peso, extensión, valor o calidad.*



La internacionalización del aprendizaje se ha transformado en la nueva tendencia de las políticas educativas, con una creciente necesidad de definir con claridad qué deben enseñar las escuelas, qué y cuán adecuadamente se espera que aprendan los estudiantes. De esta manera, se ha clarificado y transparentado al papel que juegan las escuelas. Este es el contexto en que también emerge la equidad. A pesar de que el concepto de equidad se acepta ampliamente, el cómo se ha de implementar sigue siendo poco claro.

Los estándares educativos, es decir el conjunto de metas y objetivos que definen qué es lo que los estudiantes deben saber y cómo deben demostrar ese conocimiento, forman parte de la agenda de gobiernos y educadores.

La palabra "estándar" se define como *algo establecido o creado por la autoridad para medir la cantidad, peso, extensión, valor o calidad* (Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, 1990).

En el ámbito de la educación, su propósito es establecer y medir los contenidos educativos. A pesar de que existe un acuerdo general acerca de lo que son, se los denomina con una variedad de términos tales como currículo, marcos curriculares, metas curriculares, listados de contenidos, conocimientos esenciales y competencias básicas.

Nuestra sociedad espera claramente que los estudiantes adquieran y demuestren un alto nivel de conocimientos y habilidades que les permita transformarse en participantes plenos y aptos para futuros mercados laborales. A pesar de que todos los educadores concuerdan con este principio, sigue el problema de definir qué tipo y nivel de conocimientos y habilidades deben adquirir.

Debido a la carencia de directrices claras y procedimientos documentados acerca de lo que se espera de las escuelas, son los profesores quienes deben asumir la responsabilidad de determinar qué debe enseñarse en sus aulas y la forma más apropiada de evaluar lo que enseñan.

Esta falta de dirección obliga a los educadores a desarrollar sus propias listas de contenidos y rendimientos esperados según sus propias visiones de lo que es importante y lo que se espera. En consecuencia, lo que se enseña en las aulas y la forma en que es evaluado está sujeto a una gran variabilidad y se ve impactado por las calificaciones e ideas propias de los educadores.

El problema con este enfoque es que, en su calidad de individuos, los docentes pueden variar las vías educacionales y profesionales, aumentando la variabilidad de lo que ocurre entre diferentes aulas y la inequidad –el currículo que se implementa será más rico y amplio en algunas escuelas, lo que a menudo se verá influenciado por el contexto social y económico de los vecindarios y los alumnos.

En este marco, los docentes serían responsables de decidir todos los aspectos de la enseñanza, desde seleccionar lo que se ha de enseñar hasta diseñar evaluaciones apropiadas. Estas necesidades agregan una carga adicional a un cuerpo docente que está subvalorado y, a menudo, subpreparado.

A los docentes se los capacitó originalmente para enseñar y no para determinar exactamente qué es lo que se debe enseñar y para encontrar las formas más adecuadas de determinar el éxito o fracaso de los estudiantes. Requieren lineamientos, especialmente al inicio de sus carreras.

En muchos países, el área de evaluación –por ejemplo– es un gran vacío en los programas de formación docente. A pesar de ello, una de las tareas permanentes de los docentes es evaluar: es lo que hacen todos los días, no sólo al promover o hacer repetir a un alumno, sino también en actividades

cotidianas como decidir si debe pasar al siguiente tema de la agenda o repasar el tema actual. Las habilidades de la enseñanza y la evaluación están vinculadas y, por lo tanto, debe impartirse formación en ambos aspectos.

Los estándares están presentes en muchos aspectos de nuestra sociedad, desde el deporte hasta los mercados internacionales. Sorprendentemente, no existen en la educación, pero es ésta la filosofía que impulsa a la educación en muchos países. Aún definidos a un nivel mínimo, garantizan que un conjunto consistente de objetivos, conocimientos y contenidos sean implementados en las aulas, escuelas y regiones. Garantizan que todos los estudiantes, independientemente de sus ubicaciones y clases sociales, reciban un conjunto mínimo de competencias. Esto puede ser interpretado como equidad, pero no está libre de controversias.

Muchos creen probable que el establecimiento de estándares elimine la creatividad, aumente la homogeneidad y haga más estrechos los contenidos. Los educadores temen a una mayor imposición de estándares, al control federal sobre qué es lo que se enseña y a la limitación de contenidos por un denominador común mínimo que haga más reducido el currículo.

Los estándares se consideran como una forma de eliminar la individualidad de la educación imponiendo la uniformidad y homogeneidad en todas las aulas. Algunos se oponen indirectamente porque están conscientes de sus limitaciones cuando operan como políticas aisladas. En muchos casos, la oposición a los estándares es un efecto indirecto de la *estandarización* y de la oposición a las pruebas *estandarizadas*.

Esta visión es cuestionada por los educadores en los sistemas basados en estándares, quienes probablemente consideren que son un paso positivo hacia una mayor equidad y mayores logros, y que constituyen una herramienta para minimizar el impacto de los antecedentes socioeconómicos en el rendimiento de los alumnos. Los estándares contribuyen al *accountability* responsabilizando a los educadores por su enseñanza y procesos de aprendizaje. A pesar que los estándares definen en forma consistente qué es lo que debiese enseñarse, los educadores y docentes siguen siendo responsables de determinar cómo enseñarlos y –en consecuencia– la creatividad y las prácticas innovadoras pueden seguir siendo partes integrales del proceso de aprendizaje.

A pesar de que en el debate internacional no hay acuerdo sobre el valor formal de los estándares, los educadores si concuerdan con la necesidad de definir qué deben aprender y ser capaces de hacer los estudiantes en cada nivel de escolaridad en una forma más consistente e informativa. Cuando se aplican estos lineamientos de contenidos a un contexto más amplio, y se usan para guiar la instrucción y evaluación, se denominan *estándares de contenidos* –el primer componente de los estándares.

Los estándares de contenidos no son sinónimos del currículo o de los planes de enseñanza, porque sólo definen lo que se considera como elementos esenciales que deben proporcionar los sistemas y aprender los estudiantes.

Los educadores los usarán para el desarrollo de un currículo y los profesores los usarán para seleccionar su mejor método de enseñanza –se debe estimular y jamás limitar la creatividad de los docentes en cuanto a nuevos métodos de enseñanza. Los docentes siguen siendo responsables de garantizar que la instrucción se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes. Hay que resaltar así la importancia de una adecuada formación y calificación docente.

El proceso debe considerarse como válido e indispensable a pesar de las controversias y numerosas acciones de evaluación y emisión de juicios que existen de fijación de estándares. Existe la necesidad de garantizar que incluyan los elementos esenciales, que sean implementados en forma consistente en las aulas y que su evaluación sea confiable y técnicamente adecuada.

Los estándares de contenidos deben ir acompañados de niveles aceptables de competencia en forma realista y acorde a las necesidades actuales, representando así el segundo componente de los estándares educativos. Los *estándares de desempeño* "describen el grado de dominio o niveles de desempeño". Para poder desarrollar acciones apropiadas, es esencial contar con una clara definición de niveles aceptables de desempeño.

Los *estándares de desempeño* se pueden definir de diversas maneras:

- I. Un umbral único establece una dicotomía de categorías de desempeño, como aprobar/reprobar, dominar/no-dominar o adecuado/inadecuado. Los críticos de éste enfoque consideran que es demasiado limitado para la población heterogénea de estudiantes, porque sólo describe el mejoramiento o los logros para aquellos con niveles de rendimiento cercanos al umbral.
- II. Múltiples umbrales establecen múltiples categorías de desempeño, proporcionando así mayor información acerca del rendimiento de los estudiantes, como básico/avanzado/experto o a través de diversos niveles.

El uso de estándares requiere el involucramiento de todos los niveles de la educación. A la definición de contenidos y de estándares de desempeño le sigue el desarrollo del currículo, la introducción de una adecuada formación docente y creación de capacidades, el desarrollo de adecuadas técnicas y métodos y la revisión y desarrollo de textos. Ello garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En contextos centralizados, donde existe un cuerpo docente e infraestructura escolar más uniforme, la implementación de estándares es más directa, pero no carente de resistencia y críticas –el llegar a acuerdos dentro de una amplia comunidad es siempre complejo. Sin embargo, persiste la pregunta sobre cómo implementar dicho concepto en contextos que se basan en diferencias marcadas entre niveles sociales y económicos, entre infraestructura escolar, calificación y formación docente y situaciones económicas.

Es este último escenario –más que el primero– el que podría beneficiarse de mejor manera de dicho cambio. Al garantizar un mínimo de contenidos comparables entre escuelas e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, es probable que un sistema basado en estándares disminuya las discrepancias entre lo que ocurre dentro del aula –pero no limitará el contenido que se enseña.

En el caso de docentes con bajas calificaciones, los estándares y el currículo asociado se transforman en herramientas esenciales de formación y creación de capacidades que también garantizan niveles mínimos de competencias para todos.

En el caso de docentes con bajas calificaciones, los estándares y el currículo asociado se transforman en herramientas esenciales de formación y creación de capacidades.

Los estándares también debieran guiar la revisión y desarrollo de textos y métodos de enseñanza. En conjunto, estas medidas darán como resultado una diseminación más uniforme del conocimiento y resultados más homogéneos. El nivel de estos resultados dependerá de cómo se implementen los contenidos y sus medidas asociadas, así como de su correspondencia con lo que se estima esencial y aceptable.

La discusión acerca de los estándares también necesita incluir una referencia al nivel al cual deben fijarse. Si es demasiado alto, habrá muy pocos estudiantes que alcancen el estándar, pero tendrán una mayor ventaja sobre los alumnos que no lo alcancen; si se fijan demasiado bajos, muchos estudiantes alcanzarán el estándar.

El riesgo que existe en ambos enfoques es que en muchas situaciones el éxito se define por el grado de cumplimiento del estándar –incluyendo un pequeño grupo que generalizará el concepto de “cumplimiento del estándar” para transformarlo en el indicador principal de la calidad de la educación, conclusión plagada de problemas.

Una solución para la primera situación es preparar y apoyar de mejor forma a los docentes con la esperanza de que una mejor enseñanza otorgue mejores resultados (Woodhead, 2002). Para la segunda situación la solución es más política e incluye consideraciones relacionadas con cuán adecuadamente el sistema está satisfaciendo las necesidades de cada estudiante, y cuán realistas resultan ser los estándares y las expectativas en relación con la educación superior y los mercados laborales.

El impacto de los estándares también es relevante como herramienta para la toma de decisiones. Si se han de utilizar para decisiones importantes como la graduación, certificación, asignación de becas o simples promociones, el enfoque principal será en la validación y comparabilidad por medio de la transparencia y documentación.

El compromiso y la motivación de los alumnos también es una dimensión importante. Cuando los estándares se asocian con decisiones menores, tales como el monitoreo del aprendizaje o la verificación de cómo está operando el sistema, el impacto es directamente sobre los individuos y

no sobre el sistema, y la rendición de cuentas públicas se transforma en el aspecto principal (Hunter, 1999). Especialmente en esta situación, el sistema debiese contar con un plan de acción para intervenir –cuando sea apropiado– en apoyo de aquellos que fracasan.

El desarrollo de implementación de estándares requiere una alineación de todos los aspectos de la enseñanza del aprendizaje, como la formación docente, desarrollo de currículo, materiales de capacitación, clases de recuperación e instrumentos de evaluación, entre otros.

La validez de este proceso depende de la comunicación, documentación, transparencia y de un sentido de propiedad con el involucramiento de grupos expertos provenientes de cada nivel de la sociedad. Por lo tanto, los docentes, elaboradores de políticas, empresarios locales, miembros de partidos políticos, representantes de la educación escolar y superior, administradores, sindicatos y de grupos minoritarios son algunos de los que deben participar durante el proceso de definición de estándares. Después de todo, estos grupos están actualmente o estarán en el futuro presentes en la vida de los estudiantes.

Para que este enfoque sea exitoso, es necesario que exista una alineación total entre estos diversos elementos. Paul Barton resume esta visión al describir la reforma basada en estándares y el *accountability* en base a pruebas como una estructura con cuatro muros: estándares de contenido, estándares de desempeño, el currículo y la prueba (Barton, 2004).

Por lo general, se piensa que la aceptación de estándares debe ser voluntaria y no obligatoria para escuelas y docentes. En consecuencia, la propiedad y la comunicación deben ser parte integral del proceso de aceptación y adopción de estándares.

Los docentes tienden a rechazar la imposición de problemas provenientes de los niveles superiores del gobierno, no justificados o explicados a cabalidad, deben aceptar los estándares como herramientas para una mejor enseñanza y aprendizaje y como elementos esenciales del proceso de una educación de calidad.

El impacto de los estándares también es relevante como herramienta para la toma de decisiones.

A pesar de que no existe un conjunto único de estándares, en muchos países o regiones prevalece una situación contraria con la existencia de múltiples conjuntos de estándares, que se utilizan simultáneamente y son aceptados por diferentes grupos. Noah resume en tres categorías el costo de no contar con un conjunto único de estándares nacionales:

- I. *Costo de la no-comparabilidad*: complicaciones de interpretación y costos adicionales para desarrollar múltiples versiones de estándares que operen en diversos niveles, como el local, distrital o regional;
- II. *Costo de información*: costos más elevados para adquirir "información válida y confiable" sobre las personas durante la toma de decisiones porque ésta proviene de diversas fuentes;
- III. *Costo de sustitutos privados*: múltiples sistemas curriculares y de evaluación administrados por empresas privadas en reemplazo de un conjunto nacional único de estándares (Noah, 1989).

A nivel mundial, los estándares han sido utilizados de manera diferente para lograr diferentes cosas. Sin embargo, la existencia de estándares no está libre de problemas o controversias. La existencia de estándares, ya sea como conjuntos únicos o múltiples, está acompañada de otra preocupación que se refiere a si es realista esperar que todos los estudiantes tengan éxito en niveles similares. Algunos países incluyen un conjunto único de estándares para todos, independientemente de sus habilidades o expectativas. Otros, especialmente aquellos donde los estudiantes se dividen en vertientes que se basan en su rendimiento anterior, usan conjuntos múltiples que se adaptan a las capacidades propias o al futuro que ellos esperan.

Canadá, Alemania y Estados Unidos son ejemplos de países altamente descentralizados, donde los estándares se transformaron en parte integral de sus sistemas educativos. La educación es responsabilidad de los gobiernos locales (provincias, estados o distritos), que también son responsables de desarrollar e implementar los estándares y el currículo.

Las agencias federales juegan un papel muy limitado en temas de educación, a pesar de que su rol adquiere creciente importancia en algunos países como resultado de políticas recientes (por ejemplo, la política *No Child Left Behind* en Estados Unidos). Las evaluaciones nacionales forman parte del contexto educacional en Canadá y en Estados Unidos, pero mientras que éste se concentran en el rendimiento individual, Canadá se concentra en el sistema. Los educadores alemanes y sus elaboradores de políticas tienen ciertas aprehensiones acerca de las pruebas estandarizadas, de los ranking de escuelas y del uso de los estándares como instrumento de control para reforzar la selectividad del sistema (Henning, 2004). También en Australia la educación es responsabilidad de los estados, que también deciden lo que se enseña y evalúan el rendimiento con exámenes locales locales.

La existencia de estándares no está libre de problemas o controversias.

En Francia y Japón existen sistemas centralizados donde el gobierno es responsable de la educación, incluyendo el reclutamiento, contratación y formación de docentes, y especifica lo que se enseña en las escuelas. Francia le entrega a las escuelas y a los docentes libertad para seleccionar sus propios textos, métodos de enseñanza y pedagogía. El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Japón, Monbusho, desarrolla lineamientos curriculares nacionales que se emplean como estándares nacionales para garantizar igualdad de oportunidades a todos los niños. A pesar de esto, el sistema ofrece flexibilidad a los profesores o escuelas para adaptar y hacer pequeñas modificaciones al currículo prescrito. En ambos países, los lineamientos curriculares se distribuyen ampliamente y son accesibles por las empresas editoras, Internet y el gobierno, y las imprentas los usan para preparar los textos. Mientras Japón espera que todos los estudiantes alcancen un estándar muy alto (con algunas adaptaciones disponibles), Francia avanza hacia una situación donde los estándares se adaptan a los niveles de rendimiento o futuras expectativas de los estudiantes no sólo con múltiples tipos de educación secundaria, sino también de diversas versiones del *baccalauréat*.

El valor que tienen los estándares, las evaluaciones en el desarrollo de políticas es significativo, pero no operan en forma aislada. El gobierno norteamericano identificó tres metas logradas por los estándares y que aquí se presentan como evidencia convincente:

- I. “El compromiso con altos estándares académicos implica inequívocamente que se espera que todos los estudiantes sobresalgan académicamente”;
- II. “La fijación de estándares involucra a los apoderados y a los miembros de la comunidad en un amplio debate acerca de que debiesen saber los estudiantes y ser capaces de hacer, fortaleciendo las conexiones entre las reformas de educación estatales y locales”;
- III. “La fijación de estándares involucra al docente de aula, apoderados y otros miembros de la comunidad escolar en el proceso de mejoramiento educacional” (U.S. Department of Education, 1996).

Los estándares no deben considerarse como opcionales, sino como parte integral de la educación. Sólo se logrará contar con educación de calidad combinando un amplio involucramiento y conciencia de todos los niveles, políticas apropiadas, acciones inmediatas y disposición a identificar problemas.

El desarrollo de estándares educacionales debe jugar un papel preponderante para este objetivo, porque en forma

Los estándares no deben considerarse como opcionales, sino como parte integral de la educación.

independiente no pueden garantizar el éxito. Estos deben ir acompañados de mejores docentes, escuelas y materiales educacionales para motivar a los estudiantes. Como los docentes son nuestra fuente principal de información y diseminación de conocimientos, deben ser valorados y aceptados como elementos esenciales para nuestro presente y futuro y ser parte integral en este proceso.

La identificación de un conjunto formal de habilidades esenciales no es fácil y es probable que sea criticada por muchos. Por lo tanto, todos los niveles de la sociedad deben participar. Por otra parte, la realidad actual que a menudo se basa en conjuntos diferentes de habilidades en cada aula, escuelas, distrito o estado, es aún más problemática porque incrementa la inequidad y disminuye la confiabilidad en el sistema. Es probable que esto resulte en una brecha mayor aún entre la situación actual y lo que se considera como educación de calidad para todos. **e**

REFERENCIAS bibliográficas

Barton, P. E. (2004). *Unfinished business: More measured approaches in standards-based reform*. Princeton, NJ: Educational Testing Service (ETS).

Henning, D. (2004). Germany: *New education standards-perfecting the system of social selection*. World Socialist Web Site, 30 January 2004.

Retrieved June 25 from

http://www.wsws.org/articles/2004/jan2004/germ-j30_prn.shtml, 2005

Hunter, D. (1999). Defining educational standards and determining their reasonableness. *SSTA Research Center Report #99-07*

Retrieved March 30, 2005, from

http://www.ssta.sk.ca/research/evaluation_and_reporting/99-07.htm

Noah, H. J. (1989). An international perspective on national standards, *Delivered at a Symposium on National Standards for Education*. Teachers College, Columbia University.

Ravitch, D. (1995). *National standards in American education: A citizen's guide*. Washington, DC: The Brookings Institution.

U.S. Department of Education (1996). Improving America's school - a newsletter on issues in school reform. Spring 1996 Issue.

Retrieved April 10 from

<http://www.ed.gov/pubs/IASA/newsletters/index.html>, 2005

Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. (1990). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Woodhead, C. (2002). *The standards of today and how to raise them to the standards of tomorrow*. London, England: Adam Smith Institute.

Currículo y docentes

Paula Pogré¹
Académica, Argentina.

Reconocemos claramente
la importancia del
protagonismo de los
docentes y la necesidad
de su participación en
el desarrollo de los
procesos educativos.

INTRODUCCIÓN

El “redescubrimiento” de la importancia del trabajo de los docentes en los procesos educativos, tras una etapa reciente en la que muchas de las reformas educativas en América Latina identificaron como prioritarias la infraestructura, el equipamiento, los procesos de gestión administrativa, la producción de libros de texto, etc., permite dar un giro a la mirada y se constituye en un avance significativo que reposiciona su protagonismo luego de haberlos considerado como aquellos que debían estar capacitados para ejecutar un currículo que sería mejor cuanto más fuese “a prueba de docentes”.

Podríamos decir que ahora reconocemos claramente la importancia de los docentes y la necesidad de su participación en el desarrollo de los procesos educativos, la gestión de la escuela, la formulación de políticas, su responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes y en el suyo propio. Asumimos, también, que las demandas emergentes están marcadas por el desarrollo tecnológico-científico, que simultáneamente están traccionadas por la necesidad de sostener los valores de la paz, la equidad, la libertad y la democracia. Sin duda este escenario presenta nuevos y diferentes desafíos a quienes tenemos la responsabilidad de la formación docente. (Robalino, 2005).

¹ Paula Pogré, argentina, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora -docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Directora General del PROYART (Proyecto de Articulación entre la Universidad, Institutos Superiores de Formación Docente y Escuelas Medias para el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes). Responsable del Nodo Sur de la Red L@titud (Iniciativa para la Comprensión y el Desarrollo en América Latina).



¿QUÉ DEBEN COMPRENDER, durante su formación inicial, los futuros docentes?

Por muchos años nos hemos preguntado, al pensar en los currículos de la formación inicial, ¿qué debemos enseñar a los futuros maestros y profesores? Hemos puesto el acento en la enseñanza y, en particular, en sus contenidos. Desde una perspectiva consistente con los avances de las teorías cognitivas, tal vez sea más fecundo reformular la pregunta y realizarla no sólo desde nuestras “intenciones enseñantes” sino desde la perspectiva de los aprendizajes y, más aún, desde la perspectiva de la comprensión: ¿Qué debe comprender quién se está formando para ser docente? ¿Qué debe poder saber y hacer flexiblemente quién va a desempeñarse como docente?

“Un tema central bastante estudiado es el de *aprendizaje docente*, que pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que enfrentará. Como se advierte, este enfoque se contrapone al concepto de *preparación específica para algo* y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza en el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continua durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades” (Ávalos, 2005:14).

Desde esta perspectiva lo que se requiere es que las instituciones formadoras puedan crear *condiciones para el aprendizaje*. Más adelante nos referiremos al concepto de comprensión como desempeño y su relación con el concepto de competencia profesional. Por ahora, el foco en cómo definimos qué es lo que realmente importa que los futuros docentes comprendan en su formación inicial y por qué identificamos a la práctica docente como el núcleo de este aprendizaje.

LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PRÁCTICA SOCIAL COMPLEJA Y MULTIDIMENSIONAL

Formar docentes desde el conocimiento disponible para un escenario como el actual, implica formar un profesional capaz de desenvolverse en un campo particular, al que llamaremos *el campo de la práctica docente*. En una primera aproximación, podríamos decir que lo que tiene que comenzar a comprender en su formación inicial, es la práctica docente, de un modo que le permita seguir construyendo, en su desempeño profesional, nuevas y más profundas comprensiones.

La *práctica docente* se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos determina el valor y el lugar de cada uno de los otros. En este sentido, la práctica docente es una *práctica relacional*. Cada uno adquiere su significación en el sistema de relaciones que interjuegan y se remiten recíprocamente. Esta práctica requiere de esta mutua referencialidad de las funciones que no se pueden definir al margen de ella.

El microespacio de la *práctica docente* se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la *práctica docente*

planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica: su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

En esta noción el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del *saber enseñar* en *saber enseñado*; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo por el cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos. (Guyot, 1999).

Esta definición de *práctica docente* alude a diferentes dimensiones e implica quehaceres que deben diferenciarse al momento de pensar la formación. (Lombardi, 1999).

a) La enseñante. Esta es una primera dimensión de la práctica. Hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el *académico* o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el *didáctico* y *metodológico* para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Para esto, resulta indispensable que tenga dominio de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña; de los métodos de indagación, las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y los modos propios que tiene la disciplina o campo para comunicar sus conocimientos y de la manera en que éstos se transforman en conocimiento para ser enseñado.

Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual, permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

La práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento.

b) La docencia como trabajo. La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente. La docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión.

c) La docencia como práctica socializadora. Desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización secundaria de niños y adolescentes, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización mediante el conocimiento. Este aspecto es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación; pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y de los distintos momentos evolutivos del alumno.

d) La docencia como práctica institucional y comunitaria. Está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Es una dimensión que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria, y para la cual se ha dado escasa formación sistemática. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

El encuadre y el contrato didáctico de toda oferta de formación deben tener en cuenta el trayecto simultáneo de estas dimensiones. Si bien la dimensión sustantiva es la *enseñante*, por ser la que da identidad a la profesión docente, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras.

Si retomamos la idea de que la formación docente tiene que ofrecer oportunidades para aprender, para construir comprensión acerca de la práctica docente y además asumimos tanto su complejidad como su multidimensionalidad, nos preguntamos: ¿Cómo se enseña lo que se ha de construir? ¿cómo se piensa una propuesta curricular de la formación inicial capaz de generar oportunidades para que los futuros docentes desarrollen comprensión acerca de los contenidos de las disciplinas y campos del conocimiento a ser enseñados, de las relaciones implicadas en los procesos del enseñar y el aprender, del proceso de aprendizaje ya no sólo de los niños o jóvenes sino de su propio proceso de aprendizaje, de la realidad escolar y su dinámica, del compromiso con la educación pública, de la dimensión laboral de la práctica? ¿cómo se piensa un currículo de la formación inicial que sea capaz de albergar las transformaciones y la dinámica de los cambios derivados de las necesidades sociales y las reformas educativas?

Existen hoy desarrollos conceptuales que nos permiten aproximar algunas respuestas a dos preguntas clave ¿qué significa la comprensión como desempeño? y ¿cómo se forma en competencias?

APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN.

LA COMPRENSIÓN COMO DESEMPEÑO

En los últimos cincuenta años, la psicología cognitiva acuñó diferentes conceptos para definir el “aprender de verdad”, para explicar aquello que nos permite constituirnos en sujetos activos en la realidad, en miembros de una sociedad capaces de actuar con saber: aprendizaje; aprendizaje genuino, comprensión, aprendizaje significativo, son algunos de los términos más utilizados.

Entre las definiciones que se vuelven potentes a la hora de pensar en los procesos formativos se encuentra aquella que define a la *comprensión como desempeño*. “Para hacer una generalización, reconocemos la comprensión por medio de un *criterio de desempeño flexible*. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe.” (Perkins, 1999).

No sólo reconocemos a la comprensión mediante un desempeño flexible. Podemos afirmar que la comprensión es el desempeño flexible. Relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, adecuar, relatar, diagramar, analizar, decidir, representar, secuenciar, organizar, etc., son desempeños que permiten reconocer la comprensión, pero son la comprensión misma.

En este sentido, es importante discriminar que los desempeños, en términos de acción, no implican sólo y necesariamente “acciones observables a simple vista”. También son desempeños los procesos mentales complejos como conjeturar y discernir; inclusive, el pensar mismo es un desempeño.

El conocimiento se construye, se puede llegar a él por distintos caminos y no siguiendo necesariamente los mismos métodos, y mucho menos, a partir de determinados estímulos uniformes.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir una reconstrucción propia y singular. Esto significa que el aprendizaje no es algo que se “tiene o no se tiene”, cual posesión acabada. Es un proceso que cada sujeto lo construye de un modo propio y singular.

Los desempeños de comprensión son la capacidad de actuar flexiblemente con saber. Actuar flexiblemente significa la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar informaciones con saber. Significa un conocimiento disponible y fértil. Este actuar no es siempre observable a simple vista.

¿Qué tipo de oportunidades formativas permiten a los estudiantes realmente construir lo que llamamos *desempeños de comprensión*? Los *desempeños de comprensión* son actividades que requieren que usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades, los alumnos reconfiguran, expanden y aplican flexiblemente lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión.

Reconfigurar implica que cada nuevo conocimiento se integra en una red de conocimientos anteriormente construidos. En esta no sólo se modifica el nuevo objeto de conocimiento sino la red misma. Cada aprendizaje reconfigura los alcanzados

“La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe”.

hasta ese momento. Su apropiación es mucho más que una adición, es una reorganización que permite darle nuevos sentidos expandiendo las comprensiones anteriores, otorgándoles otros alcances; aplicándolos, poniéndolos en juego y a prueba en una variedad de situaciones nuevas no prototípicas.

Diseñar una propuesta curricular para la formación docente en términos de desempeños de comprensión requiere revisar qué desempeños proponemos a los docentes en formación.

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS. La práctica profesional

El desafío es diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes, futuros profesionales, para la *reflexión en la acción*. Esta supone el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

A diferencia de los animales, que sólo aprenden y enseñan a partir de la *demonstración*, el *homo sapiens* tiene la capacidad de enseñar y aprender con otros procedimientos en escenarios ajenos a los de actuación: en el *ensayo*, el *juego*, o la *simulación* los aprendices adquieren la experiencia necesaria fuera del escenario, bajo condiciones sustitutas, sin exponerse a los riesgos de la situación real, y de la *descripción* que es una demostración a partir de la manipulación de imágenes mentales (Hamilton, 1996).

El tema de la recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación resulta más crítico en el caso de la formación profesional. La tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior, en general, y de la formación docente, en particular. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación. Los profesionales no pueden renunciar a la intervención ni pueden soslayar el aporte de disciplinas que sintetizan el conocimiento sobre el objeto de su actuación.

El desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes y, también, las formas de indagación que sirven

a los prácticos competentes para razonar sobre qué camino seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.

Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo con el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. (Schön, 1997).

Perrenoud reinstala el problema de las posibilidades de recuperación y utilización de un conocimiento que se aprende fuera de sus contextos de empleo. Rehúsa analizar el problema en términos de la dicotomía conocimiento/acción y plantea el desarrollo de competencias. *“El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos a veces muy amplios, ya sea que estos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables.”*

“La noción de competencias tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible,

generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Éstos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo con nuestra experiencia y formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes.”(Perrenoud, 2000).

Entendida de este modo la idea de competencia aparece como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares: la competencia, reiteramos, se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. *“Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción y de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permiten su movilización ipso facto en situaciones de acción.”* (Perrenoud 2000:9).

Asumir esta posición implica sin dudas una revisión de los procesos organizacionales de las instituciones de formación docente, los procesos de enseñanza y la evaluación. ¿Qué tipo de institución es la que puede generar oportunidades para aprender de este modo? ¿Propiciando qué tipo de experiencias? ¿Evaluando y evaluándose con qué criterios?

EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN. Descripción y valoración de los avances en la región.

PREGUNTAS E INQUIETUDES

Si tomamos en consideración simplemente la dimensión enseñante de la práctica, y afirmamos que un futuro docente tiene que ser competente para enseñar, sabemos que esto requiere articular el saber disciplinar y el pedagógico, puesto "en contexto", para facilitar el aprendizaje de un "otro".

A la hora de pensar las propuestas curriculares de la formación, esta sencilla afirmación abre una serie de cuestiones. En los diseños curriculares de la formación ha habido en los últimos diez o quince años intentos por lograr que la formación articule estos saberes. Pero aún dos tensiones siguen pareciendo de compleja resolución: la relación entre teoría y práctica y la necesaria articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos.

Desde hace mucho tiempo, el alcance de la relación entre teoría y práctica ha constituido uno de los debates más intensos e interesantes en torno a la formación docente con un desarrollo teórico extenso en la última década (Ver Diker; Terigi, 1997; Davini, 1995; Ferry, 1990 y Schön, 1992).

"Las tendencias actuales para la formación docente intentan superar el antagonismo tradicional entre teoría y práctica buscando nuevos modelos para organizar la formación docente, donde ambas se encuentran en el mismo nivel de importancia. La práctica es parte fundamental de la formación profesional de un docente y, como tal, es deseable que se encuentre presente desde los inicios de la carrera de grado". (Aguerrondo, Pogré 2001:46).

Por cierto la relación teoría-práctica, entendida desde la lógica de la comprensión y de las competencias, no se agota en los llamados trayectos de práctica pre-profesional. Aun mirados desde esta limitada perspectiva, la inclusión de trayectos formativos llamados *de la práctica* desde el inicio o de *aproximación a la realidad y de construcción de la práctica* han tenido dispar destino. Su inclusión temprana en los diseños curriculares indica una tendencia en la orientación que, en muchos casos, no ha modificado la lógica "aplicacionista" con la que se desarrollan.

El segundo problema surge sobre la necesidad de la articulación entre contenidos pedagógicos y disciplinares específicos. Se reconoce que hay una doble formación, del profesorado. Esto significa que se deben combinar la formación en contenidos específicos de la disciplina que va a enseñar (académica) con los contenidos referidos a los saberes pedagógicos y didácticos (profesional en tanto que tiene que ver con el problema de cómo enseñar y con aquellos de la comprensión de la realidad educativa, en general, y de la escolar en particular). Esta doble formación ha conducido a diversos problemas, no superados, respecto al valor que se le otorga y a la ponderación que ambas merecen en el currículo para la formación docente o en el diseño de la capacitación permanente. En ellos tienen que ver luchas de poder de distinto orden que, inevitablemente, surgen o se ponen en evidencia en los momentos de cambio (Ferry, 1991).

Varios países de la región han organizado sus planes de formación identificando campos que organizan en trayectos la formación pedagógica y la disciplinar, proponiendo que estos se den simultánea o sucesivamente. Esta diferenciación, que puede resultar útil a la hora de organizarlas, se vuelve un obstáculo para su desarrollo, desde la práctica docente y las competencias necesarias. En muchos casos, la organización en trayectos hace que estén disociados. Esta disociación es consolidada desde las estructuras organizacionales de las que dependen las carreras de formación docente, porque en el caso de las universidades lo más frecuente es que cada uno de estos trayectos esté a cargo de diferentes departamentos o facultades, que generalmente tienen escasísimo contacto entre sí, desconfianzas y luchas internas por espacios de poder (Pogré; Krichesky, 2005).

Parece evidente entonces que estas dos tensiones (teoría y práctica y contenidos disciplinares y pedagógicos) no se resuelven simplemente identificándolas ni equilibrando su presencia porque, está en juego es una propuesta que permita articularlos de otra manera.

EL CURRÍCULO, UNA OPCIÓN POLÍTICA, epistemológica e identitaria

¿Qué ha pasado con los diseños de la formación inicial a partir de las reformas educativas?

Podemos afirmar que, sólo con contadas excepciones, el modo en que la formación docente *ha acompañado*² las reformas educativas es agregando, reorganizando y/o permutando espacios curriculares o, en ocasiones, contenidos dentro de ellos. En los casos en que se han sumado temas como las de género, inclusión, trabajo con la diversidad, derechos humanos, adultos, rural, etc., estas inclusiones han tomado la forma de seminarios, talleres o unidades de programas de asignaturas existentes y, cuando la malla curricular *no ha resistido tanto agregado*, se han constituido en especializaciones y/o carreras docentes específicas.

² Conste que la simple afirmación "ha acompañado" hace evidente la desarticulación del sistema, ya que parece que las reformas van por un lado y la formación docente, en el mejor de los casos, las acompaña.

Estas inclusiones no han superado la lógica de los *diseños curriculares de colección* (Bernstein, 1988), más allá de que a veces se hayan configurado en espacios curriculares con estructuras menos tradicionales que las asignaturas, tomando la forma de talleres o seminarios.

Tomamos aquí la identificación que hace Bernstein de dos tipos de currícula a partir de las nociones de *clasificación y enmarcamiento*. Al reconstruir las implicaciones organizativas, epistemológicas e identitarias que rigen un currículum escolar, Bernstein trazó la distinción entre un tipo de código de colección y un tipo de código integrado. Este investigador toma como criterios de su análisis la clasificación y el enmarcamiento, como una forma de analizar las relaciones de poder y de control, respectivamente. El principio de clasificación se refiere a la naturaleza de los límites y a la diferenciación entre los contenidos en un currículo, que puede ser fuerte o débil, y que afecta a la división del trabajo del conocimiento educativo y a las estrategias de organización. Con el enmarcamiento, por otro lado, se refiere Bernstein "al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica" (1988:84). Además, la fuerza del enmarcamiento también nos permite ver la relación entre el conocimiento de la comunidad cotidiana y el conocimiento científico. (Rifá Valls, 2003:2).

Sabemos que en la formación superior, universitaria y no universitaria y –por ende– en la formación docente, existe una fuerte tradición curricular del tipo de código de colección, basada generalmente en asignaturas. Esto implicó una clasificación y enmarcamiento fuertes –predominancia de la lógica disciplinar y la organización en asignaturas o materias– y el profesor como autoridad en la materia está claramente distanciado del alumno, que no participa de la toma de decisiones.

Sabemos, también, que en los últimos 10 o 15 años los procesos de reforma escolar y los de la formación docente han intentado abrir más el juego tanto a la definición de contenidos a ser enseñados (clasificación) como a la autonomía de profesores, aunque no de los estudiantes (enmarcamiento). Estas experiencias han estado las más de las veces libradas a la iniciativa de algunas instituciones y/o grupos de docentes sin que la lógica predominante se haya modificado.

En la formación superior, universitaria y no universitaria y –por ende– en la formación docente, existe una fuerte tradición curricular del tipo de código de colección, basada generalmente en asignaturas.

Es evidente que la integración con altos costos para los profesores, por el esfuerzo que requiere para la coordinación de decisiones y de recursos, se puede dar en diferentes niveles: entre profesores de áreas de conocimiento o dentro una misma. El currículo de colección, organizado por disciplinas presenta un saber compartimentado y un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos.

En un análisis de diferentes propuestas formativas, podemos identificar como una constante el que, aunque la clasificación se ha debilitado, los límites entre materias y departamentos sigue siendo fuerte. En resumen, la balcanización de la comunidad de los formadores está refrendada por la fragmentación del espacio, el tiempo y del saber.

Es interesante el cuadro presentado por Montsé Rifá Valls en su trabajo “El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad”, donde analiza las reformas y las currícula de España. Si lo utilizamos para analizar las propuestas y los desarrollos curriculares de formación docente en la región, seguramente encontraremos muchas más experiencias signadas por una fuerte clasificación y enmarcamiento prototípicas del código de colección.

CUADRO 1. LAS DIFERENCIAS ENTRE EL CURRÍCULO DE COLECCIÓN Y EL CURRÍCULO DE INTEGRACIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA FUERZA DE LA CLASIFICACIÓN Y EL ENMARCAMIENTO.

CLASIFICACIÓN		
CURRÍCULO DE COLECCIÓN	<p>Fuerte (+)</p> <ul style="list-style-type: none"> Los departamentos son unidades cerradas y jerárquicas con respecto al conocimiento, el profesorado está vinculado con ellos como símbolo de su categoría que otorga cohesión interna. Los contenidos no están abiertos a discusión, las materias escolares y su contenido están bien delimitados. Las identidades se forjan en base a una organización vertical, dada la especialización y además la reproducción del discurso pedagógico es débil. Se crea una identidad específica en profesores y alumnado, un sentido claro de pertenencia a un colectivo o a una clase. 	<p>Débil (-)</p> <ul style="list-style-type: none"> Los límites entre departamentos y entre profesores son permeables, se prioriza la coordinación pedagógica, es un modelo vulnerable en sus relaciones con el exterior. Los contenidos mantienen entre sí una relación abierta, son discutidos para facilitar la transversalidad. Las relaciones de poder son más complejas y el profesorado trabaja para un proyecto común que orienta el discurso pedagógico. Las identidades docentes conforman una red social fuerte y se preocupan por integrar las diferencias que surgen (entre profesores y alumnos).
	ENMARCAMIENTO	
	<p>Fuerte (+)</p> <ul style="list-style-type: none"> La selección de lo enseñable y su forma viene determinada por el profesorado (y la administración). Las relaciones entre profesores y alumnos están marcadas por el control posicional que ejerce el docente sobre la interacción. La organización de las tareas se basa en la ejecución y la individualización más que en el trabajo compartido en el grupo. El ritmo de la transmisión y la velocidad del aprendizaje se rigen por la planificación que efectúa el docente. Se da una estricta temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica, la regulación social se intensifica. 	<p>Débil (-)</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes intervienen junto con el profesor en la toma de decisiones que afecta al conocimiento y al aprendizaje. Las relaciones entre profesores y alumnos están reguladas por la interacción en el aula y el docente ejerce un control de tipo personal. Se gestiona el aprendizaje mediante los grupos de trabajo cooperativos y la participación, no existe aislamiento entre estudiantes ni tampoco entre tareas. El ritmo de la transmisión y la secuenciación del aprendizaje están guiados por el desarrollo curricular que puede modificar la planificación. La temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica es flexible, se priorizan los aspectos de formación personal.
	CURRÍCULO DE INTEGRACIÓN	

“ Las escuelas son el terreno de trabajo de los Institutos (...), ya que la innovación pedagógica si no sucede en las escuelas no tiene realidad”.

Retomemos la pregunta inicial: ¿qué debe comprender, en su formación inicial un futuro profesor?, y también la conceptualización realizada acerca de la comprensión y el concepto de competencias definida por Perrenoud. Seguramente, podemos inferir que una de las posibles soluciones para achicar la brecha entre lo que deseamos y lo que estamos logrando sea intentar el desarrollo de propuestas curriculares para la formación más cercanas al código de integración. La dificultad radica en que esto se logra sólo mediante un trabajo colaborativo con los propios formadores, porque este tipo de currícula pone en cuestión la identidad de las instituciones formadoras, sus culturas institucionales y sus modos de organización y gestión. Modifica la tensión entre saber y poder, y los modos aprendidos de funcionar.

El análisis de algunas experiencias de este tipo (Pogré; Krichesky, 2005) muestran que una propuesta formativa que intenta ir más allá del código de colección implica una serie de contradicciones y riesgos, es un proceso de construcción subjetiva y subjetivante que excede su formulación. Es difícil pensar que una modificación de enfoque curricular se pueda hacer, por mejores intenciones que se tengan, sin la participación de los propios formadores y sin la revisión de las políticas institucionales.

El propio Bernstein advierte cuatro condiciones del currículo de integración. Tomaremos dos para avalar la hipótesis de que no es posible pensar en una propuesta de este tipo sin pensar, además, en cómo se ha de acompañar este proceso:

I. Debe existir consenso con respecto a una idea integradora, que debe ser explícita. Al debilitarse el aislamiento se exige un alto nivel de consenso ideológico que puede afectar los lazos entre profesores, porque las diferencias visibles pueden vivirse como una amenaza;

II. La coordinación entre los profesores actúa como un proceso de socialización de los profesores en el código, que aprenden a leerlo e interpretarlo, lo que es difícil si ellos se han formado en la lectura de un código de colección, que asegura el mantenimiento de un rol. El código de integración requiere de profesionales con una sólida formación y abiertos a seguir formándose, se requiere "un poder mucho mayor de síntesis, analogía y mucha más habilidad para tolerar y disfrutar de la ambigüedad al nivel del conocimiento y de las relaciones sociales". (Bernstein, 1988:102).

IDEAS para continuar la reflexión

¿Cómo propiciar entonces lo que se ha de construir? Sostenemos que un cambio en la formación inicial que genere las condiciones para el aprendizaje, la comprensión de la práctica, en términos del desarrollo de las competencias que un docente debe construir, sólo es posible en el marco de otro tipo de sinergia entre las instituciones formadoras y los niveles para los que forma. Esta relación a construir es quizás un punto de partida para que la formación docente deje de ir "atrás" o "adelante" de las reformas.

Es interesante que en el momento en que los límites entre *el adentro* y *el afuera* de las instituciones esté conceptualmente tan puesto en cuestión, estas sigan pensándose a sí mismas como fortalezas inexpugnables. Trabajan, en muchos casos, a espaldas de los niveles del sistema para los que forman o usan a las escuelas como "vientres por encargo" para la realización de prácticas pre-profesionales, muchas veces artificiales, que no han superado la idea de la "práctica de ensayo".

Este tipo de vínculo se ha mostrado poco eficaz en términos de la formación de los futuros docentes, convirtiéndose en un escollo para el desarrollo de las instituciones formadoras y el de los propios formadores.

"Las escuelas son el terreno de trabajo de los institutos (...), ya que la innovación pedagógica si no sucede en las escuelas no tiene realidad. En éste marco, las escuelas son importantes no ya sólo para la práctica de los futuros docentes sino, además, para el aprendizaje conjunto de todo el equipo docente del Instituto, sea a través de proyectos conjuntos de investigación, de capacitación de su personal en servicio, de asistencia técnico-pedagógica". (Aguerrondo; Pogré (2001:31).

La adopción de un tipo u otro de currículo es, sin dudas, una decisión fundamentalmente epistemológica –política y no simplemente pedagógica. Se requiere estar dispuesto a pensar en modos alternativos de organización institucional³ y del gobierno de las instituciones formadoras. Pero básicamente se requiere de instituciones formadoras trabajando junto con las escuelas, con el sistema y los niveles para los que están formando en una relación sinérgica en la que se modifiquen las escuelas, propuestas y la organización de las instituciones de formación. **e**

Modelo 1	Modelo 2
Importan los intereses de la comunidad académica.	Priman los intereses ligados con el contexto de aplicación.
Las actividades se organizan en torno a una disciplina.	Se fomentan las actividades de naturaleza transdisciplinaria.
La estructura es homogénea, jerárquica, permanente, rígida.	La estructura es heterogénea, la jerarquía es más plana y transitoria.
Funciona desligada de la problemática social.	Hay una mayor responsabilidad social.
El control de la calidad se realiza por medio de normas que definen la “buena ciencia”.	El control de la calidad es más amplio, más diverso, ligado con el conjunto de los agentes intervinientes.

³ Para pensar en el tipo de institución formadora que habilitaría esta posibilidad proponemos retomar lo presentado por Gibbons(1998), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO, acerca de las diferencias con el modo tradicional de hacer docencia e investigación en las universidades, y otras propuestas donde priman intereses que van más allá de los de la comunidad académica. Se describen allí dos modelos de universidad a los que denomina **Modelo 1** y **Modelo 2**: (Pogré; Krichesky, 2005).

REFERENCIAS bibliográficas

- Aguerrondo, Inés; Pogré Paula (2001) *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires. Troquel / IIPE
- Ávalos, Beatrice (2005) "Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes", en Rendón Lara, Diego Rojas García Ignacio (comp.) *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernstein, B. (1988): "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo" en *Clases, códigos y control*. Volumen 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Davini, María Cristina (1995); *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela; Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1991) *El trayecto de la formación*. Paidós. Barcelona.
- Gibbons, Michael (1998), "Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI", documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. UNESCO. París.
- Guyot, Violeta (1999): "La enseñanza de las ciencias" en *Revista Alternativas*, Serie Espacio Pedagógico, N°17.
- Hamilton, David (1996): *La transformación de la educación en el tiempo*. Estudio de la educación y la enseñanza formal. México, Trillas.
- Lombardi, Graciela (1999) "La formación docente continua apuntes para la transición". Documento digital en <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/> consultado abril 2005.
- Perkins, David (1999) Qué es la comprensión en Wiske, Martha Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós. Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe (2000) *Construir competencias desde la escuela*. Caracas, Dolmen.
- Perrenoud, Philippe y otros (2002): *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Artmed.
- Pogré, Paula y Krichesky, Graciela (2005) *Formar docentes una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires, Papers.
- Pogré, Paula y Graciela Lombardi (2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires. Papers.
- Pogré, Paula (2005) "Desarrollo profesional y evaluación de los formadores de docentes" en Rendón Lara, Diego, Rojas García Ignacio (comp.) *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rifá Valls, Montse (2003) "El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad" en <http://www.quadernsdigitals.net>. Consultado abril 2005.
- Robalino, Magaly (2005) "Una alianza para el desarrollo de los maestros", en Rendón Lara, Diego; Rojas García, Ignacio (comp.), *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, Donald (1997) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.

Currículo y desarrollo profesional docente

Beatrice Ávalos
 Doctora en Ciencias
 de la Educación, Chile.

EL ESCENARIO de las reformas curriculares

La necesidad de revisar de manera sustantiva los contenidos y la forma de presentarlos en el sistema escolar ha marcado las reformas educativas en muchas partes del mundo en los últimos veinte años, y dada la demora en implementar los cambios, cuando está lográndose surge la necesidad de nuevas revisiones. Así, por ejemplo, en Chile se ha estado en procesos de cambio curricular desde comienzos de los noventa y continúan verificando la necesidad de hacer ajustes.

Esto significa que las reformas curriculares lejos de ser un evento, muchas veces traumático que ocurre en forma distanciada y que supone que una vez instalados los cambios habrá estabilidad por un tiempo prudente, se han convertido en un elemento permanente de los contextos educacionales. Esto no es sólo el resultado de la producción de nuevos conocimientos sino que también de los cambios en el modo de comunicarlos y en cómo las personas se informan sobre ellos. Esto significa que un modo de organización curricular que se creyó importante en un momento dado no lo sea en otro, y que aquellos conocimientos que se creyó requerían de una forma de tratamiento específico, requieran en verdad de otra forma.

De aquí la importancia que los ministerios de educación mantengan departamentos o unidades cuyo rol no es sólo vigilar por la implementación del currículo sino investigar las necesidades curriculares y las demandas que surgen tanto desde el lado de los conocimientos y su organización y comunicación, como de los requerimientos de la implementación curricular. Desde la perspectiva de los docentes cuyo rol es enseñar el currículo

cualquiera que éste sea, no siempre son obvias las necesidades que determinan un cambio o su justificación.

Para los docentes, en general, las reformas o los cambios en el funcionamiento del sistema educacional llegan definidos desde sus autoridades, recibiendo ellos el rol de construir la racionalidad según la intención de quien las diseñó (pues esta con frecuencia no se explica suficientemente), aceptar que ella es válida y, por tanto, implementar los cambios según la intención de los diseñadores. Sin embargo, sabemos que esto no pasa así. A lo largo de su trayectoria los profesores han ido formando su propia opinión sobre qué enseñar y “cómo hay que hacer las cosas”. En la medida en que sus creencias y sus acciones les han dado resultados (según lo que ellos consideran razonable) toman algo de las reformas y dejan de lado lo demás. Es decir, en materia de reformas (que aparecen como multiplicidad de proyectos y de cambios curriculares), los docentes tienden a ser conservadores o reconstructores de reformas, pero no necesariamente ejecutores de los diseños en la forma en que estos se plantearon.

Hay estudios que avalan lo anterior. Los realizados en Chile sobre implementación del currículo de Lenguaje y Matemática en el primer ciclo de la Educación Básica (MINEDUC, 2004), los realizados en Bolivia por Talavera (1999) o el de casos comparativo de cómo son recibidas reformas específicas en Argentina, Uruguay y Chile (Jacinto y Freites Frey, 2006). En particular, el estudio de Jacinto y Freites Frey ayuda a entender que hay por lo menos tres modos en que puede recibirse una reforma: aceptación pasiva (se cumple la letra pero no el espíritu), adaptación creativa (lo nuevo y lo viejo se integran en una relación apropiada al contexto escolar) o resistencia (no se encuentra sentido y se hace algo distinto que puede ser mantener lo que ha sido validado por la experiencia).

No se espera que los docentes efectivamente se constituyan en agentes constructores de currículo sino que sean implementadores.



TENSIONES

Esto lleva a especificar, desde la perspectiva de los docentes, dos tipos de tensiones en el proceso de poner en acción una propuesta curricular recibida en las escuelas y originada en una entidad superior (el Ministerio de Educación, por lo general). El primer grupo, se refiere a las tensiones surgidas respecto del rol que suele asignarse al docente en la literatura pedagógica como agentes de implementación curricular y su real experticia profesional. El segundo grupo, se vincula con las tensiones derivadas del contexto escolar en el que debe poner en acción su rol de agente, como también de las otras políticas o mensajes recibidos del sistema educacional.

a. Los profesores y profesoras como agentes de implementación curricular

El concepto de profesional que le asigna la literatura relevante a los profesores y profesoras supone que, por su preparación y la naturaleza de su trabajo, son capaces de discernir cómo deben organizarse los contenidos curriculares para su enseñanza, que son capaces de reconocer las necesidades diversas de sus alumnos e introducir las modificaciones necesarias en su acción en el aula, y que son capaces de investigar por sí mismos el efecto en los resultados de su trabajo. Las grandes declaraciones de principios como los perfiles de la docencia que sustentan los sistemas educativos descansan sobre este supuesto del profesionalismo docente. Se le asigna un gran poder a esta imagen del docente y de las tareas que debe cumplir y se espera que no decepcionen a esta fe que el sistema ha puesto en ellos.

En la realidad, sin embargo, lo que se espera de los docentes es fundamentalmente su disposición a realizar lo que el sistema ha determinado, para lo cual se le presta ayuda en la medida de lo posible. No se espera que los docentes se constituyan en agentes constructores de currículo sino que sean implementadores de la intención de quien hizo el diseño inicial. Y aunque se haya vislumbrado, como en el caso chileno, que los docentes pudieran ser co-constructores de currículo a nivel de escuela, no siempre hay confianza de que puedan hacerlo debido a que no se pone a su disposición las herramientas para confeccionar planes y programas de estudio. Es decir, no se les enseña a desarrollar currículo. Por tanto, el docente se ve tensionado entre roles de gran magnitud, asignados en la teoría, y roles mucho más disminuidos, permitidos por la realidad de su preparación y la experiencia de su ejercicio docente. Frente a esto, muchos docentes asumen disposiciones, como se ha dicho, de asunción pasiva o de resistencia (conservando más que cambiando), o de adaptación creativa, en el mejor de los casos.

b. Tensiones derivadas del contexto en que se desempeñan los docentes

Los cambios curriculares en nuestra región y en muchos países menos desarrollados llegan en forma de novedades, provistas de textos y manuales para el profesor y una capacitación muchas veces mínima para comprender la lógica de los cambios y relacionar lo nuevo con lo que existió o lo que saben los docentes. Se encuentran frente a la necesidad de aplicar algo nuevo, en circunstancias de que disponen de poco tiempo para prepararse, cambiar sus guiones, chequear como reciben los alumnos estos nuevos contenidos, etc.

En algunos contextos, las reformas curriculares y otras van acompañadas de expectativas para lograr resultados al poco tiempo de comenzar la implementación. Los docentes viven la tensión entre experimentar con algo nuevo, arriesgando una baja en el aprendizaje de sus alumnos, y sujetarse de lo que hasta el momento les ha producido algún resultado. En muchos sistemas, en reformas constantes, la innovación curricular puede no ser la única que está operando, y los docentes se ven enfrentados a elegir a cuál de ellas le darán mayor atención.

En un sistema de educación que prevé los problemas de los docentes frente a una reforma curricular, la preparación para el cambio debería comprender la preparación de formadores o personas que apoyen su implementación *in situ*; pero, incluso en esta situación, el esfuerzo puede enfrentar problemas sino se reconocen limitaciones de contexto. Una de las reformas que ensayó un concepto de supervisión formativa para implementar su nuevo currículo fue la de Bolivia, que instituyó durante un tiempo la figura del Asesor Pedagógico encargado del desarrollo profesional de los docentes a nivel de los núcleos escolares. Pero la resistencia de directores de escuela a la intromisión de un funcionario mejor pagado y con mayor autoridad pedagógica que la suya fue una de las causas que finalmente dejó de lado esta iniciativa que pudo constituir una buena fuente de apoyo para los docentes (Contreras y Talavera, 2005).

Las tensiones de los docentes en el contexto escolar y frente a las demandas del sistema educativo se resuelven de distintas maneras. La mayoría de los profesores y profesoras que optan inicialmente por resistir, terminan adoptando a lo menos el lenguaje de las reformas y acomodándose como puedan a lo que se exige de ellos. Los estudios realizados en Chile sobre la implementación de la reforma curricular de la enseñanza básica (primero a cuarto año) en matemáticas y lenguaje muestran la interacción entre lo que prescribe el marco curricular y lo que realmente enseñan los docentes indicado por los énfasis o el tiempo empleado para los distintos temas curriculares y las tareas encomendadas a los alumnos, a la luz de las anotaciones en los cuadernos de alumnos y las propias versiones de los docentes sobre lo que enfatizan en sus aulas.

En general, para el aprendizaje del lenguaje (lectura y escritura, con poco énfasis en la comprensión y la producción imaginativa de textos), la tendencia es a reducirlo en los primeros años a actividades rutinarias y repetitivas y para el aprendizaje de las matemáticas a acotarlo a la enseñanza de los números y a un sistema decimal restringido. Los autores del estudio sobre la implementación del currículo oficial en matemática llegan a conclusiones preocupantes sobre la necesidad de tener una mirada más pertinente respecto al desarrollo profesional de los docentes:

“Si bien los grandes bloques de contenidos curriculares contemplados en los OF-CMO son abordados por los profesores, varios contenidos específicos importantes del currículo son escasamente enseñados. Por otra parte, entre aquellos contenidos que sí son abordados, se observa una enseñanza limitada del potencial que éstos podrían tener. Lo anterior queda de manifiesto al contrastar los contenidos implementados con los contenidos prescritos en el Marco Curricular vigente hasta el año 2001 (año en el que se recolectaron los cuadernos y libros de clase). Sin embargo, esta distancia resulta más patente al contrastarla con el marco actualmente vigente.” (MINEDUC, 2004, p. 61).

**Varios contenidos
específicos importantes
del currículo son
escasamente enseñados.**

La implementación de la reforma curricular en Bolivia muestra también la distancia entre lo que los documentos, los materiales, textos, y guías sugieren y lo que los profesores hacen o se muestran dispuestos a hacer. Hubo muchos problemas derivados de la forma como los Asesores Pedagógicos, por ejemplo, enfrentaron la necesidad de convencer a los docentes que su propuesta era válida y que serviría para mejorar la educación.

Pero una forma de entender las dificultades, en opinión de Contreras y Talavera (2005) es que la propuesta curricular de alguna manera violentaba la cultura escolar existente:

“Los asesores promovían el cambio en un ambiente muy tradicional y adverso al riesgo, donde la norma era la pedagogía tradicional centrada en el maestro como transmisor de conocimientos. En su trabajo los asesores observaron que los maestros tendían a trabajar aislados y a mostrarse temerosos y desconfiados... La reforma pedía un aprendizaje basado en actividades y centrado en los estudiantes, cuyo contexto geográfico y social fuese el punto de partida para construir conocimientos. Para ello era necesario reflexionar críticamente sobre las prácticas y aprender y compartir en grupo.” (Contreras y Talavera, 2005, p. 75).

La reforma curricular en Bolivia, llegó fraccionada a las escuelas lo que tampoco ayudó a que los docentes entendieran bien su sentido. Sin embargo, en medio de todas estas dificultades, las misiones de los organismos internacionales que ayudaban a la reforma fueron notando progreso en el cambio a una cultura de aula más participativa y activa, lo que sugiere la importancia del paso del tiempo como factor necesario para juzgar el efecto de reformas.

EL DESARROLLO profesional docente

Prácticamente todas las señales indicadas sobre la demora que tienen los docentes en asumir los contenidos y el sentido pedagógico de las reformas curriculares, nos lleva a temas que tienen que ver con sus oportunidades de crecer profesionalmente en el sistema educativo en el que trabajan.

Al notar la implementación a medias o la no implementación de una reforma curricular en el sector público de nuestros países, lo primero en lo que se piensa como causa es la base inadecuada de conocimientos de los docentes. Esto se atribuye en parte a su formación inicial y, con más sentido de realidad, a la falta de oportunidades rutinarias de actualización. Si bien esto es cierto, también lo es que los docentes tienen asentada

una base de conocimientos que les ha dado resultados y que se relaciona con la visión que ellos tienen de lo que pueden aprender sus alumnos. Estos conocimientos muchas veces son una versión de lo que aprendieron en su formación docente y que se ha reducido con el paso del tiempo, pero que para ellos y su práctica constituye una base segura.

Como sea, esta base de conocimientos no siempre es tomada como punto de partida de cualquier acción de formación docente continua o de desarrollo profesional que busque su modificación. Los docentes a quienes se les quiere introducir a un nuevo currículo necesitan que desde lo que saben se realice con ellos un trabajo de formación acompañado de estímulos representados en materiales, oportunidades de intercambio y discusión y ensayos monitoreados que les demuestren que pueden ir “más allá” con sus alumnos. Para que funcionen lo que llamo “ensayos monitoreados” de implementación curricular, los docentes requieren contextos facilitadores. Estos se establecen desde la política educativa y mediante lo que calificamos *oportunidades eficaces* para aprender e implementar algo nuevo.

POLÍTICA educativa

Señalo aquí tres elementos importantes de política que necesitan considerarse cuando cambian las estructuras curriculares.

TIEMPO PARA EL CAMBIO

El primero de ellos es el reconocimiento obvio que el proceso de comunicación y de implementación de reformas es gradual. Su efecto no se observará de manera dramática en el sistema sino después de un tiempo suficiente, durante el cual habrá sido necesario monitorear la acción de lo que llamo *factores distractores*. Entren estos, uno es la disponibilidad de tiempo de los profesores para estudiar, probar y evaluar su trabajo como resultado de la implementación de un nuevo currículo. Un ejemplo potente de trabajo en torno a implementación curricular es el “*Lesson Study*” ideado por japoneses. Esta práctica le entrega tiempo a los docentes para que en las escuelas o núcleos de escuelas, planifiquen en conjunto (es decir, piensen en forma colaborativa el currículo), realicen clases según esta planificación monitoreando su recepción por los alumnos, se observen y se corrijan unos a otros, busquen información adicional, si es necesario, y avancen así en el proceso de su crecimiento profesional. Claramente, esta práctica no es posible si no se le otorga a los profesores el tiempo necesario para ella en el contexto de sus responsabilidades docentes.

COHERENCIA EN LAS POLÍTICAS

El segundo elemento es *la coordinación o la coherencia* entre los diversos mensajes que se entregan en las acciones de reforma o política educacional. Me he referido al efecto que tiene la llegada de muchos proyectos de cambio a la escuela que deben ser todos asumidos por un mismo grupo de personas. Se ha escrito mucho sobre esto; sin embargo, la tendencia de los sistemas educacionales de promover siempre algún proyecto nuevo con el fin loable de estimular el mejor logro de los cambios esperados, produce no sólo malestar y cansancio en quienes deben asumir estos proyectos, sino también la imposibilidad física de realizarlos. Además, no se asegura continuidad en proyectos que están teniendo un efecto positivo.

En Chile, se ha incurrido bastante en esta situación. Uno de los proyectos interesantes que empezó a generar la capacidad de hacer análisis curricular y ensayar estrategias relevantes de enseñanza fue el de los Grupos Profesionales de Trabajo para la Educación Media. Este plan, gestado en el marco de la reforma de la Enseñanza Media, apoyó una experiencia de trabajo conjunto de profesores de un mismo establecimiento educacional en torno al desarrollo curricular: análisis, ensayos, retroalimentación colectiva. Con el tiempo, la experiencia llevó a la constitución de redes de profesores de una misma especialidad y a publicaciones sobre sus experiencias. Sin embargo, la iniciativa nunca logró suficiente reconocimiento ni apoyo sostenido de las autoridades ministeriales, ni se insertó en una política pública de desarrollo profesional docente. Hoy, algunos liceos siguen apoyando la existencia de estos grupos sólo por la fuerza de su ímpetu inicial.

El análisis que hace Tatto sobre la experiencia del PARE (Programa para Rebatir el Rezago Educativo) en México ayuda a reflexionar sobre la importancia de la coherencia en políticas que afectan a una reforma educativa:

Produce no sólo
malestar y cansancio en
quienes deben asumir
estos proyectos, sino
también la
imposibilidad física de
realizarlos.

“El PARE se alejó de sus objetivos constructivistas por su incapacidad para enseñar a los maestros de la manera que se esperaba que ellos enseñaran a sus alumnos, por permitir que la preocupación por la eficacia y la responsabilidad obstaculizara la puesta en práctica de un programa de capacitación de mayor alcance para los docentes e inspectores (por ejemplo, los cursos de corto plazo impidieron una mayor comprensión de la materia: el uso de la técnica en cascada diluyó el mensaje constructivista: la falta de seguimiento en el aula ocasionó la reversión a los métodos de enseñanza tradicionales y un programa de estudios limitado evitó el desarrollo de otros cursos de pertinencia contextual), y por reforzar la estructura de autoridad vertical del sistema educativo mexicano (mediante la utilización de inspectores y directores como los principales medios de la educación magisterial), en lugar de permitir que los maestros –y de hecho la escuela en su totalidad– se convirtieran en vehículos de su propio proceso de transformación continuo.” (Tatto, 2004, p. 175).

Un factor importante, en esto que llamo *coordinación de políticas*, es también la coexistencia de mensajes hasta cierto punto contradictorios; por ejemplo, frente a un esfuerzo de implementación de un currículo nuevo, es peligroso tener también una acentuada política de evaluación docente por resultados de aprendizaje. Si como docente, siento que se me juzgará por los resultados de mis alumnos, lo último que querré hacer es poner en jaque esos resultados, apartándome de las estrategias que han surtido efecto en el pasado. Frente al pedido simultáneo de enseñar contenidos que son nuevos, o que no se entienden bien, y ser responsabilizado por los resultados de los alumnos, se elegirá los procedimientos que, por lo menos, aseguren que los alumnos aprenderán algo.

Considerar este dilema que enfrenta el profesor, puede ayudar a entender las razones de los profesores chilenos que reducen la enseñanza del lenguaje y la matemática al logro de habilidades básicas, y descuidan el logro de habilidades superiores (MINEDUC, 2004). Por tanto, el modo en que se transmiten los mensajes que apuntan en direcciones aparentemente opuestas es importante. Si la intención primera es actualizar el contenido de la enseñanza hay que poner toda la atención en ayudar (mediante el desarrollo profesional) a que los docentes puedan hacerlo, y postergar el énfasis en responsabilizar públicamente a los profesores por el resultado de sus alumnos. Hay que usar la información sobre resultados durante reuniones de desarrollo profesional en las escuelas o cerca de ellas, para que los profesores puedan interrogar sus conocimientos y sus prácticas y ensayar los cambios en ellas sugeridos en la reflexión sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN

En tercer lugar, las políticas educativas necesitan tener una mirada inquisitiva constante en lo que se refiere a la aplicación de las reformas. Esto significa que en alguna parte del sistema o del ministerio de educación debe realizarse o requerirse investigación. No me refiero a evaluaciones sobre las reformas (en el sentido de ver si cumplieron o no los objetivos propuestos) sino a estudios sobre la complejidad de sus procesos de implementación, especialmente respecto a cómo son asumidos por los docentes. Lo valioso de un libro como *Examen Parcial de la Reforma Educativa Boliviana*, de Contreras y Talavera (2005), es que sintetiza diversos estudios realizados sobre la implementación de la reforma que permiten conocer, por ejemplo, por dónde deben ir las correcciones en la formación docente continua en Bolivia, para mejorar el aprendizaje de los docentes y sus estrategias de enseñanza. Igualmente lo hace el estudio de Tatto (2004) sobre el modo en que operó y fue recibido el PARE en México al mostrar –desde resultados arrojados por la investigación– tanto las bondades del programa como sus problemas de implementación.

Las nuevas intervenciones que se originen para mejorar los procesos de implementación necesitan ser respuestas a los problemas observados y no meras adaptaciones de otras acciones ejecutadas y que tal vez dieron resultados en sus contextos de origen.

LAS OPORTUNIDADES DE FORMACIÓN CONTÍNUA o desarrollo profesional docente

En general, las reformas curriculares van acompañadas de acciones de formación a las que se le da el nombre de “capacitación”. Este vocablo es adecuado para caracterizar lo que suele suceder en el curso de esas acciones: información, adiestramiento, algo de práctica, poca retroalimentación y muy escasa consideración de la situación de la que parte el docente en “capacitación”. Pero, para lo que la experiencia y la investigación nos indican sobre el cambio docente, este tipo de acciones no lleva a buen resultado. Lejos de ser apropiado para el cambio conceptual profundo y el desarrollo de mejores estrategias de enseñanza, la capacitación como se remarca en la cita de Tatto sobre el caso de PARE en México, puede producir efectos contrarios a la intención del programa.

Dado que muchos de los países de América Latina han estado comprometidos en algún tipo de reforma curricular, un paso crítico ideal es la instalación de sistemas de formación docente continua que contemplen respuestas programáticas para las distintas necesidades de crecimiento profesional. Lo que se propone hacer en este sentido en Paraguay y en Perú está en una dirección correcta, sin embargo, es central que quienes elaboren estos sistemas (o formulen las políticas relevantes) compartan una conceptualización adecuada del desarrollo docente y de los factores que influyen en su calidad. En un trabajo anterior para UNESCO (Ávalos, 2001) utilicé una versión del cuadro siguiente para indicar que las acciones de formación docente necesitan ir aparejadas con los objetivos propuestos, debido a que no sirve una misma estrategia para producir un cambio conceptual que para ayudar a los docentes a revisar y mejorar estrategias de enseñanza y evaluación.

TABLA 1: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA POLÍTICA SISTÉMICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

¿Para qué? Conceptualización y propósitos	¿Cómo? Acciones de cambio	¿Bajo qué condiciones?	¿Cómo asegurar calidad?	¿Qué estímulos?
1. Desarrollo personal, social y profesional de docentes en servicio.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajo docente colaborativo institucionalizado en la escuela: Preparación pertinente de facilitadores, y desarrollo de contenidos y materiales para el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tiempos asignados para el trabajo en la jornada escolar. ■ Valorización de las acciones de desarrollo docente en el contexto del sistema educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estándares de desempeño en contexto de carrera docente. ■ Sistemas de evaluación del desempeño de carácter formativo, como parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Incentivos económicos y no económicos. ■ Carrera docente establecida que estimule el esfuerzo por aprender y mejorar el desempeño. ■ Fondos para la realización de proyectos de mejoramiento de calidad de la escuela.
2. Actualización y/o ampliación de conocimientos (cambio conceptual).	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cursos, seminarios, talleres. ■ Facilitadores formados. ■ Materiales relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Calidad de contenidos presentados y de estrategias docentes. Seguimiento y apoyo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acreditación de cursos. ■ Apoyos y seguimiento en la institución escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Intercambios y aprendizaje de experiencias e innovaciones.
3. Información sobre cambios en el sistema y otros procesos educacionales.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cursillos, publicaciones, redes electrónicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Difusión y acceso a computadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Financiamiento. 	

Las reformas no son eventos singulares y traumáticos.

También muestro en el cuadro anterior que las acciones de formación docente que se definan deben prestar atención a las condiciones contextuales requeridas para que ellas funcionen, al modo como verificar su calidad y a los estímulos requeridos para el compromiso de los docentes en la experiencia. Parte fundamental de la comprensión y la puesta en acción de un sistema de formación docente es poder relegar al lugar que le corresponde al concepto de “capacitación” o adiestramiento y adoptar un modo de describir la formación continua de profesores acorde con su condición de profesionales. Esto incluye entender que el aprendizaje conceptual profundo requerido para implementar un nuevo currículo necesita de procesos complejos que involucren el respeto por lo que sabe el docente y la construcción de lo nuevo sobre esta base, el uso de estrategias que incluyan (si es necesario) el modelamiento de cómo podrían enseñarse ciertos temas complejos del nuevo currículo, formas de retroalimentación mutua de los docentes participantes y una preparación acorde para quienes se encarguen de este trabajo. Ninguno de estos elementos se improvisa.

Por esto, cuanto antes establezcan los países sistemas de formación continua que reúnan las condiciones señaladas a las que tengan acceso rutinario los profesores y profesoras, más lejos se habrá transitado por el camino de entender que las reformas no son eventos singulares y traumáticos, que las tareas educacionales necesitan estar siempre en proceso de revisión y que la formación docente es un proceso continuo de la carrera, que los docentes asumen cada vez en forma menos dependiente del sistema educacional y sus ofertas y más como una responsabilidad de construcción personal. *e*

REFERENCIAS bibliográficas

Avalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En: *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.

Contreras, M. E. & Talavera, M.L. (2005). *Examen Parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: Fundación PIEB.

Jacinto, C. & Freytes Frei, A. (2006) *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina*. Buenos Aires: IIPE (trabajo preparado para el *Internacional Handbook on School Effectiveness* (en prensa).

MINEDUC (2004). Implementación curricular en el aula: Matemáticas Primer Ciclo Básico. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Tatto, M. T. (2004). *La Educación Magisterial. Su Alcance en la Era de la Globalización*. México: Santillana.



Currículo y atención a la diversidad

Elena Martín

Profesora de Psicología, España.

En este texto abordo el tema de la atención a la diversidad desde la perspectiva más general; la que se refiere al conjunto del alumnado, es decir la que pone el énfasis en que cualquier alumno y alumna tiene una forma peculiar de aprender a la que hay que ajustarse en la enseñanza. No estoy por tanto pensando exclusivamente en el alumnado que pueda tener necesidades más específicas de origen personal o cultural, si bien desde luego también para ellos serían válidas las ideas a las que me referiré. El objetivo fundamental de la presentación es reseñar las medidas que desde el currículo pueden contribuir a esta intervención.

CONSIDERACIONES previas

La primera es que la atención a la diversidad sigue siendo a mi juicio la *clave de la calidad* de la enseñanza, es decir, la única manera de dar una enseñanza de calidad es ser capaz de ajustar la ayuda pedagógica. En otras palabras, que los docentes podamos dar una ayuda que tenga en cuenta las características específicas, cognitivas y emocionales, de la persona con la que estamos trabajando.

Si se analiza lo que sucede en otros contextos educativos, como la familia, veremos que el éxito de su intervención reside en gran medida en el ajuste y la contingencia de sus actuaciones. Cuando una madre, un padre, un hermano o cualquier otro adulto educa, es decir interactúa con una niña o un niño y consigue un desarrollo, es precisamente porque lo conocen lo suficiente como para hacer aquello que para esa persona es una ayuda y que no necesariamente lo sería para otra. Cuando, por ejemplo, un padre ayuda a hacer un puzzle a su hija sabe si conoce los colores y puede por tanto proponerle una estrategia del tipo “de qué color es la pieza que falta”. O, cuando una madre quiere ayudar a su hijo en las tareas escolares sabe si lo que necesita es ser muy exigente porque es muy seguro o reforzar su autoestima antes de centrarse en los contenidos específicos.

¿Le resulta igualmente sencillo a un docente tener esta información individualizada de sus estudiantes? ¿En la medida en que profundiza en este conocimiento, podrá ajustar mejor su enseñanza? En nuestra opinión, claramente sí. Es difícil, pero es la clave de la calidad.

La segunda idea se refiere al hecho de que, si bien la mayoría de las personas admite que

somos diversos, la forma en la que se concibe la función social de la escuela ante esta diversidad difiere de forma muy notable tanto entre los individuos como entre los sistemas educativos. La *concepción ideológica* que se mantiene influye en las posiciones que se adoptan a este respecto.

Cuando desde ideologías neoliberales se plantea la tensión entre calidad y equidad, se viene a formular, expresado en términos muy sencillos, que, si queremos conseguir un alto nivel de calidad en la educación, no podemos intentarlo con todos, porque ello conduce a rebajar el nivel y correr el riesgo de ofrecer una educación peor a todos.

Desde esta perspectiva, calidad y equidad o, para ser más precisos, excelencia y equidad no serían compatibles. Esta concepción ideológica realza la excelencia aunque pueda llevar a un nivel menor de equidad.

Pero desde ideologías con mayor compromiso social se vendría a decir que no sólo calidad y equidad no son incompatibles, sino que un sistema educativo, un centro educativo, o un aula solo serían de calidad en la medida en que asegurasen la equidad. La equidad se convierte en la principal meta, y en la misma medida el indicador esencial, de la calidad. Es una manera radicalmente distinta de mirar la relación entre calidad y equidad.

Para precisar estas posiciones hay que profundizar en la idea de qué entendemos por equidad. Considerando la evolución que ha tenido el término –que creo ha sido correcta, profunda e interesante– se constata la superación de concebir la equidad sólo como *igualdad de acceso*. Es obvio que, si no se accede a la escuela, poca equidad puede existir. Pero este criterio, siendo imprescindible, no es suficiente.

Una forma más compleja de pensar en la equidad es vincularla con la *igualdad de oferta*, es decir de modelos comprensivos en los cuales los alumnos y las alumnas reciban el mismo tipo de currículo, el mismo tipo de intenciones educativas, aquello que en la ponencia que ha presentado César Coll y yo se plantea como lo básico en el currículo.

La atención a la diversidad sigue siendo la clave de la calidad de la enseñanza.

**Se trata de un esfuerzo
que merece la pena y
para ello es
imprescindible creer que
todas las personas
pueden aprender.**

Esta idea de igualdad de oferta es ya mucho más exigente para los sistemas educativos pero queda, a su vez, superada desde el momento en que se empieza a hablar de *igualdad en los resultados*, lo cual es aún mucho más exigente.

Los que defendemos la comprensividad y así lo propusimos en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en España en 1990, tenemos que reconocer no obstante que el hecho de dar lo mismo a personas que tienen necesidades distintas, sin atender a la diversidad, puede acabar incluso ampliando las desigualdades entre grupos. Es decir, el mismo hecho de que haya igual oferta no garantiza la igualdad de resultados, si no se garantizan las medidas adecuadas de atención a la diversidad. Es preciso ofrecer ayudas educativas distintas a quienes tienen necesidades diferentes, para que alcancen los mismos aprendizajes básicos irrenunciables. Desde el punto de vista profesional, esto es muy difícil y lo que es un avance social –a mi juicio indudable– profesionalmente entraña una enorme dificultad. Cuanto más avanzamos socialmente, más difícil es la tarea para los docentes.

El tercer punto tiene que ver con la idea de que es fundamental que quienes tienen que diseñar y aplicar las medidas de atención a la diversidad, que son costosas, estén convencidos de que se trata de un esfuerzo para el cual es imprescindible *creer que todas las personas pueden aprender*. Lo que quiero destacar en este punto es la importancia de las concepciones que tienen los docentes y la sociedad sobre las diferencias individuales, las cuales condicionan la manera en que actuamos en las aulas y en la que tomamos decisiones de política educativa.

Estas son concepciones que muchas veces no son siquiera ideas explícitas sino que constituyen creencias que se han ido construyendo por la influencia del entorno social y que, a menudo, se dan por ciertas sin haberlas sometido a revisión. Son ideas implícitas muy arraigadas que explican en gran medida nuestra actuación. En el caso de las diferencias individuales es mucho más frecuente de lo que se piensa concebirlas con un sesgo innatista. Un ejemplo de esta “sabiduría” popular se refleja en el conocido aforismo “lo que natura non da Salamanca non presta”.

Sin ir más lejos, en España, cuando el gobierno anterior defendía la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE),

argumentaba su necesidad aludiendo al “orden natural”, un concepto de corte innatista que llevaba a pensar que simplemente había personas capaces y otras que no lo eran. Desde esta perspectiva parecía justificado no invertir excesivo dinero público en intentar enseñar determinados aprendizajes a personas que no estaban dotadas para ello.

En otros casos, puede que no se mantengan posiciones tan claramente innatistas y, no obstante, se considere que determinadas características de los individuos a ciertas edades no sean transformables. Esta concepción se correspondería con lo que en psicología se determina enfoques denominados “periodos críticos”, es decir que hay determinados momentos en el desarrollo en que debe aprenderse algo, y, de no hacerlo en ese periodo, no se puede aprender.

Hay muchos docentes, sobre todo de educación secundaria, que parecen tener esta concepción. Así cuando se les enfrenta con la elocuente flexibilidad y diversidad de formas de aprender que se aprecia en un aula de educación infantil, expresan una opinión del estilo siguiente: “bueno con los pequeños sí se puede; pero cuando me llegan ya a secundaria están “cristalizados”; ya no hay nada que hacer”.

Para la práctica escolar, da igual que la explicación esté basada en una idea más claramente innatista, desde el punto de vista más estricto, o que se fundamente en este concepto más ligado al enfoque de los periodos críticos; en ambos casos, la intervención educativa pierde mucho sentido.

Hace tiempo que en psicología la idea de periodo crítico se ha visto desplazada por la de periodo sensible, según la cual hay sin duda momentos en los cuales las cosas se aprenden con más facilidad que en otros, pero esto no significa que sólo se puede aprender en un determinado periodo. Desde luego puede ser más difícil enseñarlo; puede exigir más recursos humanos y didácticos, pero no implica una imposibilidad de hacerlo.

La trascendencia de las concepciones radica entonces en que, por muy preparados que estén los docentes, si creen que no tiene sentido el esfuerzo, no lo van a hacer. Cuando creíamos que los niños y niñas con Síndrome de Down no podían aprender a leer y a escribir, no les enseñábamos, no porque tuviéramos mala intención sino porque de buena fe creíamos que no lo podían hacer, y pensábamos que no había por qué someterlos a tal tensión y frustración.

LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN a la diversidad en el currículo

Con estas consideraciones por delante pasaríamos a repasar las actuaciones que desde el currículo pueden ayudar a dar una respuesta adecuada a la diversidad. Estoy convencida que desde el currículo se pueden tomar muchas medidas de atención a la diversidad, tanto en la fase de diseño como en la fase del desarrollo. Hemos discutido si tiene o no sentido prestar atención a la fase de diseño o lo importante es centrarse en la de desarrollo. Comparto la afirmación de César Coll de que, siendo sin duda esencial el desarrollo, las decisiones de diseño no lo son menos porque es en ese momento donde se establecen las intenciones educativas.

Es muy posible que las medidas que señale suenen a viejas ideas, porque están escritas hace casi veinte años. Pero a mi juicio siguen siendo válidas. Alguien podría argumentar que el alto índice de fracaso escolar que tenemos en España en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) –en torno al 30%– no apunta precisamente a que estas actuaciones hayan tenido éxito. No comparto ese análisis. ¿Es una idea errónea o puede que no se hayan puesto los medios para llevarla a la práctica? Qué no hayamos conseguido atender a la diversidad todo lo adecuadamente que hubiera sido deseable ¿significa que es un objetivo al que debemos renunciar?

Las diferentes medidas de atención a la diversidad no son todas ellas igualmente adecuadas o legítimas. Podemos clasificarlas de acuerdo con dos dimensiones esenciales para la inclusión. Por una parte, algunas son más normalizadoras, menos segregadoras. Por otra, algunas son más preventivas mientras que otras están pensadas para cuando el problema ha hecho su aparición.

Por tanto, usándolas todas, es preciso tener cuidado y ser parsimonioso. Sin duda es muy fácil sacar a los alumnos del aula, pero es mucho mejor brindar, si es posible, el apoyo dentro de clase que hacerlo fuera, porque es más inclusivo y más preventivo. Es más difícil, pero si compartimos las dimensiones de análisis, es más adecuado.

Como siempre ha defendido César Coll, hay que utilizar todas las medidas, todas, antes que se nos vayan. Pero no de cualquier manera, ni con igual legitimidad, porque unas son de carácter común, y por tanto más inclusivas y más preventivas, y otras son más específicas o de carácter extraordinario, y por esto más segregadoras. Tenemos que ser conscientes de que, si utilizamos éstas, es porque no hemos podido dar respuesta con las medidas comunes y agotamos todas las opciones antes que los alumnos abandonen la escolaridad.

La última consideración previa se refiere a que, además de que los alumnos y alumnas son muy diversos entre sí, lo son también, –y quizás en mayor medida– con respecto de los adultos que les enseñamos.

A veces se mantiene la idea nostálgica de que “cualquier tiempo pasado fue mejor”, sin ningún tipo de cuestionamiento ni fundamento. Seguro que hubo cosas mejores. Pero sobre todo habría que hacer énfasis en el hecho de que, mejores o peores, desde luego son distintos a nosotros. Los alumnos y alumnas que nos llegan *son aprendices*, en todas las dimensiones psicológicas que ello conlleva, *cualitativamente distintos a nosotros* y nosotras, porque se han construido de otra manera. Los entornos educativos en los que se han desarrollado además de la escuela –en la familia, en la interacción con los medios de comunicación, en las actividades de ocio y tiempo libre con los pares– se han producido importantes cambios que han llevado a formas distintas de procesar el conocimiento y de aprender. Son, por ejemplo, personas que para mantener la atención necesitan habitualmente una estimulación mucho más alta que nosotros, porque es a la que están acostumbrados, que tienen otro concepto de la autoridad, porque la estructura familiar es ahora diferente...

No puedo detenerme más, pero supongo que podemos compartir la idea de que no se puede enseñar a un sujeto psicológico distinto –desde el punto de vista de sus características cognitivas y emocionales– de la misma manera que se enseñaba a sujetos psicológicos que nos construimos en otro momento. Este elemento de diversidad es tan central como el de la diversidad entre ellos y ellas, porque explica gran parte de los problemas que tenemos a la hora de dar una respuesta ajustada en las aulas.

La primera de ellas ha tenido mucho menos eco de lo esperado. Quizás no se ha entendido, o, no la hemos sabido hacer entender; quizás sea incorrecta, aunque no es esta la opinión que a mí me merece. Se trata de la idea de que *los niveles de concreción curricular son niveles de atención a la diversidad*. Cuando una comunidad autónoma, o un municipio, o un centro realizan una adecuación del currículo, ésta debe basarse en lo que las características del entorno y del alumnado suponen en términos de necesidades educativas. No se trata de hacer sólo buenos análisis sociológicos, sino de saber inferir a partir de ellos qué necesidades específicas tiene ese alumnado en concreto; leer las características sociales en términos de demandas educativas.

Esta es la función de los proyectos curriculares: ajustar la línea del centro a estas demandas y favorecer la coherencia de todo el equipo docente. Muchas veces estos proyectos se han convertido en meros documentos burocráticos, perdiendo con ello su potencialidad de recurso de atención a la diversidad.

En este sentido, el nivel fundamental es el del centro educativo. Por otras razones es importante la descentralización a las regiones, estados o provincias, pero, desde el punto de vista pedagógico, el cambio conceptual está en aceptar que es el centro educativo la unidad de intervención y de calidad. Es fundamental destacar que, desde este enfoque, la calidad de la enseñanza no depende del profesor concreto sino de la coherencia de los equipos docentes. Un buen centro escolar no es aquel que tiene una serie de docentes brillantes, sino el que favorece un proyecto común que permite que las familias, cuando llevan a sus hijos, preocuparse menos de qué profesor o profesora les va a corresponder. Insistiría en la palabra menos, porque siempre el profesor es importante, pero más lo es estar seguros de que hay unas líneas de coherencia que garantizan que aquello esencial lo hacen todos los docentes. Eso es un centro de calidad. Y hablo de coherencia y no de homogeneidad. La heterogeneidad es una riqueza, sin embargo la incoherencia es algo que dificulta el desarrollo. Por esto el proyecto

curricular es central, porque ahí se concreta una reflexión sobre qué contenidos debemos incorporar, cuáles son las opciones básicas metodológicas y las opciones básicas de organización que compartimos para todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, se ha insistido en que *el acierto en la definición y la selección de los aprendizajes básicos* es esencial para atender a la diversidad. Currículos sobrecargados, que no están adaptados a las verdaderas necesidades, son una dificultad para atender a la diversidad. En los documentos internacionales sobre el futuro de la educación encontramos reflejada una opción de aprendizajes basados en competencias o en capacidades –conceptos que utilizaré indistintamente. Capacidades que abarcan el conjunto del desarrollo y no se limitan a lo intelectual; contenidos que incluyen, junto con los conceptos, los procedimientos y los valores. El discurso teórico ha incorporado estos principios. Lo que ahora hace falta es que llegue también a la práctica cotidiana del aula. Esto implica que los docentes sean igualmente intencionales con estos aprendizajes. Que puedan justificar qué actividades de enseñanza y aprendizaje concretas hacen para enseñar a los alumnos, por ejemplo, para que sean capaces de ponerse en el lugar del otro con más facilidad, de trabajar en equipo, o para que sean personas que se sientan satisfechas consigo mismas. En último término, reconocer los distintos tipos de capacidades en el aula no en el discurso.

Las evaluaciones de rendimiento tendrían que empezar a incorporar distintos tipos de capacidades y contenidos, además de las tradicionales. Como comentaba una sabia maestra, “no hay alumno que no tenga algo bueno”. Comparto esa afirmación, pero para que se pueda atender la diversidad hace falta que todo eso “brille” por igual en la escuela. Hasta ahora no es así. Sigue brillando lo intelectual y no brillan los otros tipos de capacidades. No conseguiremos atraer a alumnos y alumnas que son muy buenos en otros campos si sólo nos fijamos en las capacidades intelectuales.

La inclusión en las intenciones educativas de todos los tipos de capacidades es una medida esencial para la atención a la diversidad.

Seguimos arrastrando un terrible dualismo entre cognición y emoción. Cuando afirmamos que los alumnos no aprenden porque no están motivados. ¿Podría ser al revés? ¿Podría ser que no estén motivados porque no aprenden? Pudiera ser que, por ejemplo, cuando una alumna empieza a tener algunos problemas normales de lectura, –simplemente tarda un poquito más en aprender a leer y a escribir– y su maestra, con la mejor intención, le hace a leer en voz alta todos los días en clase, esa niña empiece a construir una representación de falta de competencia y de autoestima? Quizás tengamos que tomar conciencia más clara de que no se puede aprender cuando uno no se siente competente para aprender.

Las capacidades emocionales y de relación personal son esenciales. Sin embargo, hay quienes no están de acuerdo con la idea de que la escuela se tenga que preocupar del conjunto de las capacidades del alumnado. Quizás debieran reflexionar acerca de que su afán por enseñar determinados contenidos disciplinares, o ciertas habilidades cognitivas, resulta imposible sin atender a los otros aspectos del desarrollo. Si no consiguen que esas personas se sientan capaces de aprender, por ejemplo los conocimientos matemáticos básicos, no lo van a hacer y es muy probable que los propios docentes no los puedan, porque no se puede enseñar a personas que no tienen en las escuelas un bienestar emocional mínimo. Por tanto, *la inclusión en las intenciones educativas de todos los tipos de capacidades* es una medida esencial para la atención a la diversidad.

Las demás medidas que comentaré se resumen en la máxima de que atender a la diversidad es enseñar bien, y que enseñar bien es difícil. Es decir, enseñar con *actividades de enseñanza y aprendizaje diversificadas*. Cuando en los centros de formación del profesorado se enseñe que programar supone planificar desde el inicio actividades diversificadas, parar atender a distintos ritmos, que permitan reforzar y profundizar, habremos dado un salto cualitativo. Atender a la diversidad supone además *partir de los diferentes conocimientos previos* del alumnado de la clase; promover *la interacción entre los alumnos*, desde el convencimiento de que no sólo aprenden de nosotros; utilizar *la evaluación formadora*, que permite a los propios alumnos tomar conciencia del grado en que han aprendido y por qué y autorregulen sus procesos de aprendizaje.

Desde *la ordenación académica* del currículo deben ponerse en marcha muchas medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, la posibilidad de organizar el currículo no por asignaturas sino de manera más interdisciplinar. Muchos alumnos tienen dificultades de aprendizaje porque es difícil relacionar, transferir, generalizar el conocimiento cuando se les presenta en forma tan fragmentada. Claro que hay alumnos que lo hacen con poca ayuda, pero la escuela está para apoyar estos procesos, porque aquellos que lo pueden hacer sin ayuda no nos necesitan. Establecer relaciones no es sencillo. La transferencia no es un proceso espontáneo. Presentar la realidad organizada de forma integrada en torno a ejes potentes ayuda a prevenir dificultades de aprendizaje. Cuantas menos áreas, *menos profesores impartiendo clase a un mismo grupo*, lo cual puede facilitar la coherencia y conocer mejor a los estudiantes.

A partir de la LOGSE¹, en España se pusieron en marcha los programas de diversificación como una medida de carácter extraordinario para alumnos y alumnas que habían acumulado un gran desfase de aprendizaje y les resultaba casi imposible finalizar la ESO cursando todas las materias en su grupo o curso de referencia. Quince años después, podemos decir que han sido un éxito: más del 75% del alumnado que cursa estos programas obtiene la titulación de la enseñanza obligatoria; de este porcentaje, un número muy alto sigue estudiando, por una vía profesional la mayoría y por el bachillerato en una pequeña proporción.

¿Qué explica este éxito? En primer lugar, la disminución de la ratio profesor-alumno, porque solo hay 15 alumnos por grupo.

¹ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

Siendo importante este factor, no puede limitarse la explicación a ello. Hay muchas clases en España en este momento en barrios de determinados centros urbanos que tienen ese número de alumnos y, sin embargo, los profesores les dan clase igual que cuando eran 40. No otorguemos a la ratio más magia de la que tiene. Además de tener menos alumnos, sucede que en vez de cursar diez asignaturas, como el resto de sus compañeros y compañeras, tienen tres ámbitos: socio-lingüístico, científico-tecnológico y práctico. De manera que el conocimiento se presenta interrelacionado. Además un docente imparte todo el ámbito, por tanto, está muchas horas con estas personas y las conoce y le resulta más fácil ajustar su intervención.

En esta misma línea, puede resultar más adecuado *organizar el currículo en ciclos* en lugar de cursos. Cuanto más tiempo se está con los alumnos y alumnas, mejor los conoces y más margen se tiene para conseguir las intenciones educativas marcadas al final del ciclo. También el *equilibrio entre lo obligatorio y lo optativo*, del currículo es un recurso de atención a la diversidad. Muchas veces lo que una alumna no aprende en la materia obligatoria de lengua, lo aprende en un taller de radio, o las matemáticas en un curso de astronomía. Las optativas son espacios que permiten transitar de forma más fluida a los alumnos, dirigidos sin embargo a la consecución de las mismas capacidades. Se ajustan mejor a sus intereses y motivaciones y tienen una menor presión academicista, a veces tienen un número más reducido por grupo, factores que permiten un mayor ajuste al alumnado.

Finalmente, las medidas de organización del centro son también un importante recurso de atención a la diversidad. La decisión del criterio de agrupamiento es una de las más esenciales ¿Grupos homogéneos o heterogéneos? Parece que toda la investigación apunta a que la clave está en un nivel de *homogeneidad moderadamente discrepante*. Por otra parte, todas las decisiones relacionadas con los distintos tipos de *refuerzos*: tener previsto de antemano todo lo relacionado con apoyo dentro y fuera del aula. Utilizar los *agrupamientos flexibles*. Se trata en todos los casos de medidas que hacen más compleja la organización y que exigen más recursos por lo que resultan más costosas, pero sin ellas no parece posible atender adecuadamente a la diversidad.

Algunas políticas educativas apuestan por este enfoque, lo cual no significa que no estén teniendo problemas en sus aulas, pero desde luego se trata de espacios más integradores e inclusivos que favorecerán una mayor cohesión social. La nueva Ley Orgánica de Educación aprobada en España mantiene esta apuesta e introduce algunas medidas como la *evaluación diagnóstica* a la mitad de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria con el fin de salir al paso, lo antes posible, de las dificultades de aprendizaje.

LAS MEDIDAS de desarrollo curricular

Poner en marcha todas estas actuaciones es esencial para atender a la diversidad e ir poco a poco haciendo que todos los alumnos y alumnas accedan al currículo básico. Sin que ello resulte contradictorio, no basta con medidas curriculares, es necesario poner también en marcha medidas que ayuden a que la potencialidad del currículo se convierta en realidad.

El currículo debería ser aquel elemento de las reformas que vertebrara el conjunto de las decisiones educativas. Es decir, organizar el tipo de *formación del profesorado* que sea coherente con el modelo curricular, y no cualquiera otro; los materiales didácticos se diseñarán al servicio de las opciones teóricas del currículo; la evaluación respetará las metas curriculares... Desde esta perspectiva teórica son las intenciones educativas, el para qué y el qué enseñar, las que deben articular las decisiones en el resto de los elementos que se ponen en marcha para hacer eso posible. Por tanto, no están abiertas todas las posibilidades sino aquellas que son coherentes con las intenciones educativas. Este es el sentido de las medidas de desarrollo curricular que pueden y deben contribuir a hacer posible la atención a la diversidad que se propone en el currículo.

La primera de estas medidas, jerárquicamente subordinadas con las intenciones educativas, es la formación del profesorado. Cuando se defiende un currículo abierto no es sólo por su capacidad de atención a la diversidad, por sus niveles de concreción, sino porque favorece un perfil de profesor reflexivo. El hecho de tener que tomar las decisiones curriculares que quedan abiertas y de hacerlo en grupo implica revisar la propia práctica, contrastarla con otras, lo que en sí mismo es un factor de desarrollo profesional.

El modelo de formación tiene que ser coherente si se busca un profesional reflexivo, que no sea un mero ejecutor de las decisiones que otros toman, sino que adapte la enseñanza en una dinámica permanente a las diferencias de sus alumnos. No parece entonces que los cursos sean la vía más adecuada. Hace falta impulsar los programas de formación en centros. En esta modalidad, se dirige a grupos de profesores que de hecho comparten la práctica y la intervención se centra en ayudarles a reflexionar sobre ésta.

Organizaremos el tipo de formación del profesorado que sea coherente con el modelo curricular, y no cualquiera otro.

Pero por muy bien que se hagan las cosas, los docentes no pueden por sí solos. Es evidente que es un problema sistémico, que no se puede pensar en términos estrictamente de docentes, por lo que es una gran ayuda dotar a los centros de los *servicios psico-pedagógicos*. Los docentes necesitan que haya personas expertas en las diferencias individuales y en cómo atenderlas; personas que ayuden a saber enfrentarlas de forma más competente, y no tanto que trabajen directamente con estos alumnos, que son su responsabilidad. Estos recursos psicopedagógicos tienen que empezar a estar en las escuelas o tienen que aumentarse ahí donde estén. Pero desde nuestro punto de vista, siendo necesarios, serán insuficientes.

Afortunadamente la escuela va dando cabida cada vez a más gente más diversa. Por poner un ejemplo, en España es un problema importante el de los alumnos y alumnas con determinados problemas de salud mental, a los cuales resulta complejo atender desde las escuelas. Hay que hablar con los psiquiatras, hay que contactarse con los centros de salud. Por otra parte, los estudiantes que se encuentran en régimen residencial, al haberse hecho cargo la administración de su tutela, exigen una coordinación con sus educadores y una atención muy especial... La única manera de llevar a cabo esta coordinación es con *planes sectoriales territorializados*, es decir mediante una planificación conjunta de todas las figuras responsables en los distintos contextos de la educación de

los niños y jóvenes. Lo que no quita que la escuela además tenga que incorporar determinadas figuras. A nuevas demandas, nuevas figuras. Hay que decidir dónde colocarlas, pero no dudar de su necesidad.

La última medida se refiere a la necesidad de llevar a cabo una evaluación alineada, es decir, coherente con el currículo y su opción de atención a la diversidad. Si se consideran importantes todos los tipos de capacidades y no sólo las cognitivas, es preciso que la evaluación las valore desde los estudios internacionales –como puede ser el proyecto CIVED de la IEA, sino sobre todo desde la evaluación diaria de los centros.

Estas medidas de desarrollo son imprescindibles para apoyar la potencialidad de un currículo que apueste por la diversidad. Aún así perderemos a algunos alumnos y alumnas y será necesario tener previstas las llamadas “vías de segunda oportunidad”... pasarelas para personas que tienen que tener la posibilidad de volver al sistema. Estas oportunidades no pueden quedar en manos de la iniciativa privada comprometida con la función social de la escuela. Tienen que ser ofertas regladas que la administración cuide especialmente. En la atención que le preste a estos caminos de reinserción escolar y social está uno de los indicadores más importantes del compromiso real con la apuesta por la diversidad. **e**



La interculturalidad en la educación básica¹

Sylvia Schmelkes
Socióloga, México.

INTRODUCCIÓN

México se define como país pluricultural en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1992. El Artículo 2° se señala, a la letra:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. la conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Esta definición de México como país diverso constituye una ruptura paradigmática respecto de su concepción histórica. Casi cinco siglos de historia desde la conquista por parte de los españoles habían sido marcados por un temor a la diversidad y por un posterior convencimiento de que la unidad nacional, y por tanto la posibilidad de asegurar nuestra soberanía, dependía de la unidad cultural de la población mexicana.

¹ Participación en panel sobre Currículo y Atención a la Diversidad, en la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, convocado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y celebrado en Santiago de Chile, del 11 al 13 de mayo de 2006.

El derecho a los estudiantes de educación básica de recibir educación en su propia lengua.

Las implicaciones de esta transformación son sumamente profundas en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el educativo. El propio artículo 2° constitucional lo reconoce al señalar que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación, entre otras cosas, de:

“Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.” (Apartado B, fracción II).

Como educadores, todos adquirimos la obligación de fortalecer las lenguas y las culturas que nos definen como país pluricultural.



En 2003 se promulgó la Ley de Derechos Lingüísticos, que otorgó el derecho a los estudiantes de educación básica de recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar en donde la cursen.

“Las autoridades educativas federales y las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.” (Artículo 11°).

La Ley de Derechos Lingüísticos condujo también a que se modificara la Ley General de Educación, que adiciona a los fines de la educación:

“Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (...) Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.” (Artículo 7°, Fracción IV).

LA INTERCULTURALIDAD

A pesar de todo lo dicho, la multiculturalidad no acaba de satisfacernos. Se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y, al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas.

Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación.

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. No admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación.

El contacto con el otro diferente me enriquece.

LOS FUNDAMENTOS de la interculturalidad

También son varios y diversos los fundamentos de la interculturalidad. Mencionaré *la filosofía de la otredad* y *la democracia*.

I. La filosofía de la otredad

Las bases filosóficas de la interculturalidad se refieren a la forma como se aborda al otro diferente:

- Desde una postura filosófica que considera que hay culturas superiores y que, por lo mismo, es necesario que el otro borre su diferencia para poder establecer una relación desde planos de igualdad, se transita con claridad al polo opuesto: a la postura que sostiene que el otro puede y debe crecer desde lo que es: desde su propia identidad.
- Desde una postura filosófica que conduce a concebir al *otro diferente* como una amenaza, a un planteamiento radicalmente opuesto que asegura que el contacto con el *otro diferente* me enriquece.
- Desde una visión de “cultura” en singular –incluyendo la convicción de que la puerta de entrada es la escuela– a un planteamiento de “culturas”, en plural, cuya presencia múltiple asegura la vida. Esta postura sostiene además la imposibilidad de juzgar la superioridad de una cultura sobre otra en un determinado momento de la historia, aunque, desde posturas éticas específicas, sí es posible hacer estos juicios de valor.
- Y desde una concepción de que las culturas son estáticas y que las identidades son fijas, a una concepción de las culturas como vivas, dinámicas, adaptables y promotoras del cambio. Una de las principales fuentes de dinamismo de una cultura es precisamente el contacto con otras, más aún si dicho contacto se da desde la base del respeto.

II. La democracia

Debe resultar evidente que un país multicultural que aspira a la democracia no puede lograrla plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad. Esto es así porque la democracia supone pluralismo. Se trata de una metodología de tomar decisiones en situaciones de complejidad, donde los pensamientos y las orientaciones son distintas.

- La democracia también implica conocer y respetar otras visiones. Exige conocer otras visiones para formar el juicio propio. De otra forma, el juicio propio es limitado y egocéntrico, inconveniente para el propio Estado que se erige en democracia.
- La democracia supone al menos la tolerancia, que es uno de los contrarios del racismo –los otros, más profundos, son el respeto y el aprecio por el otro diferente. Exige escuchar a las minorías para que no se convierta en una dictadura de las mayorías. Implica, por esto, interculturalidad.
- La democracia es un mecanismo para la persecución de la justicia, de la retributiva y de la distributiva, ambas anheladas también por la interculturalidad.
- La democracia verdadera, la profunda y madura, la que supone interculturalidad, es indispensable para la gobernabilidad en sociedades complejas, diversas y heterogéneas.

LA EDUCACIÓN para la interculturalidad

Puesto que la interculturalidad es una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de *educación para la interculturalidad* en lugar de *educación intercultural*. La educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural.

Decíamos que la interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Hay muchas –económicas, políticas y sociales– y todas deben ser combatidas. Pero como educadores corresponde directamente combatir las propiamente educativas, que también existen.

Son dos las *asimetrías* educativas que es necesario combatir. La primera es la *asimetría escolar*, la que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan, las que menos progresan de nivel a nivel. Más grave aún, la *asimetría escolar* es la que nos explica por qué los indígenas aprenden menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura.

Esta *asimetría escolar*, se comprueba fácilmente al analizar los indicadores de desarrollo educativo. Según los datos del último Censo Nacional de Población y Vivienda (2000), el analfabetismo entre la población no hablante de lengua indígena de 15 de edad o más ascendía a 7.54%. En cambio, entre la población indígena es de 33.7%, proporción más de cuatro veces mayor. La población adulta no indígena sin instrucción a nivel nacional representa 8.31% de la población total, mientras que entre los indígenas representa 31.35%. En el otro extremo, 11.58% de la población adulta no hablante de lengua indígena cuenta con estudios superiores, mientras que esto es cierto en 2.6% de la población de lengua indígena.

Por cada niño no indígena en edad escolar (6 a 14 años) fuera de la escuela hay dos niños no indígenas. La deserción y la reprobación en la escuela primaria son mayores en las escuelas indígenas que en las no indígenas, si bien la brecha se va cerrando. Pero 2.54% de los alumnos de sexto grado de primarias indígenas logra los niveles máximos de desempeño en las pruebas nacionales de español, y 0.67% en matemáticas. Los porcentajes correspondientes de las escuelas rurales no indígenas son de 6.34% y 1.39%, respectivamente, y los de las escuelas urbanas de 14.09% y 3.12%.

La *asimetría escolar* se combate ofreciendo una educación de calidad. Desde el paradigma de la diversidad, la calidad debe alcanzarse por los caminos más adecuados, que difieren según los grupos culturales y los contextos poblacionales. México tiene en ello uno de sus mayores retos educativos.

La asimetría escolar, la que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela.

La asimetría valorativa con población mestiza debe combatirse enfrentando el racismo.

La segunda es la *asimetría valorativa*. Esta es la que nos ayuda a explicar por qué hay un grupo cultural mayoritario que se considera superior, culturalmente, a los demás. Y, mediante el mecanismo del racismo introyectado, nos explica por qué los grupos minoritarios, en ocasiones, y sobre todo en situaciones de relación con los mestizos, se consideran a ellos mismos como inferiores. Esta asimetría no permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad.

La *asimetría valorativa* debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría está en la población mestiza. Por esto, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural.

En México cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas “intercultural bilingüe”. Arrastramos la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario ir transformando esta percepción equivocada.

La *asimetría valorativa* con población mestiza debe combatirse enfrentando el racismo. Esto no puede hacerse de manera directa, pues el mexicano no se reconoce a sí mismo como racista. Para lograrlo, es necesario que todos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, en el currículo de todos niveles educativos y de manera muy especial del de educación básica. Es necesario trabajar el respeto por el *otro distinto*, mediante procedimientos de formación valoral que permitan acercarse a las formas de pensar de quienes pertenecen a grupos culturales distintos. Y ojalá sea posible llegar al aprecio del *otro distinto*, lo que se logra cuando hay ocasión de experimentar el enriquecimiento personal del contacto con los diferentes. El racismo tiene tres opuestos: la tolerancia, el respeto y el aprecio. Este tercero es el más profundo, el que no tiene retorno: el que debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, de manera especial con la mestiza.

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA y culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos

Este es un propósito del Programa Nacional de Educación, 2001-2006, que aparece por primera vez en la política educativa nacional. Hasta entonces, terminaba en la primaria la educación que tomaba en cuenta la condición de los alumnos en tanto indígenas.

Para cumplir con este propósito, hemos procurado ofrecer condiciones para combatir la asimetría escolar y la valorativa

con la población indígena. En secundaria, hemos diseñado una asignatura, en lengua y cultura, para que toda que labore en localidades con al menos 30% de hablantes de lengua indígena la ofrezca como asignatura obligatoria a todos los alumnos, indígenas y no indígenas.

La asignatura está diseñada con una duración de tres horas en los tres años de la secundaria. La lengua se estudia a propósito de la cultura. El programa fue diseñado por maestros indígenas que dominan su lengua y conocen bien su cultura. Cultura por cultura –en México hay 62 grupos culturales distintos, y hemos podido trabajar con ocho de ellos y avanzar con ocho más –cada grupo ha identificado “puntos nodales” de su cultura, y el programa se desarrolla en torno a estos. El punto nodal se traduce en una frase que resume los aspectos más importantes de cada cultura.

Para dar un ejemplo, en la cultura tseltal, la frase es: “nuestro caminar en la tierra y en el mundo”.

“*Nuestro*” se refiere a su concepción de comunidad, a la forma como toman decisiones, a la manera como practican la democracia (entendida como consenso), su concepción de justicia como la restitución del equilibrio en la comunidad. Se refiere a las estructuras e poder en la comunidad, a la sabiduría de los ancianos. Tiene que ver con las diferentes posiciones y obligaciones hacia la comunidad.

“*Caminar*” se refiere a sus mitos originarios, a su visión de la historia regional y del país, a la concepción cíclica del paso del tiempo, a su visión del futuro.

“*En la tierra*” tiene que ver con su relación con la naturaleza, con la forma como la conciben (con cada elemento interrelacionado con los demás, y cada uno con vida propia), la necesidad de pedirle permiso a la tierra para cultivarla. Incluye

las actividades productivas, sobre todo la agricultura, y lo que se relaciona con ellas, como la familia, la nutrición, la diversificación de actividades económicas. “*En el mundo*” se refiere a su visión del cosmos, su espiritualidad, el ordenamiento religioso comunitario, las festividades y su significado, la relación entre lo natural y lo sobrenatural...

Y todo ello incluye el estudio de las múltiples expresiones culturales (música, danza, pintura, arte, literatura) que tienen que ver con lo anterior. El contenido es de una gran riqueza y no cabe en un currículo de tres horas semanales durante tres años. A pesar de ello, es una guía para el docente.

A los estudiantes se les instruye a que investiguen, en sus comunidades, cada uno de estos elementos. Al hacerlo, deben utilizar su lengua. Deben presentar los resultados de su investigación tanto oralmente como de forma escrita en lengua indígena. Al hacerlo, el profesor corrige tanto la expresión oral como la forma escrita. Esto da paso a actividades metalingüísticas, la reflexión sobre la lengua, y el conocimiento de la fonética, morfología y sintaxis de la lengua en cuestión. Los que no hablan la lengua participan, en la medida de sus posibilidades, comenzando por los intentos auxiliados por los que sí la hablan de entender, y procediendo a la expresión. En el transcurso de tres años, la lengua comienza a ser utilizada para las expresiones personales y colectivas en el seno de la comunidad. Se hace pública al menos en este espacio.

Algo similar hacemos en los recientes bachilleratos interculturales².

Los maestros indígenas por primera vez están teniendo la oportunidad de ser formados, de inicio, como tales. No en normales indígenas, porque nuestro enfoque es intercultural. En las normales regulares, donde todos los maestros se forman, también lo hacen los docentes indígenas. Pero ellos estudian seis horas adicionales por semana, durante los seis semestres escolarizados de la educación normal, porque deben aprender bien su lengua y conocer a fondo su cultura, deben saber enseñar ambas a fin de lograr que sus alumnos resulten orgullosos de su propia identidad, y deben aprender a enseñar bien el castellano como segunda lengua.

Por último, las universidades interculturales –hay cuatro operando y cinco en proceso de creación– pretenden formar

intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultura y educativo de sus pueblos y de sus regiones, a partir de las necesidades y potencialidades de la región en cuestión.

En estos esfuerzos, destinados a indígenas de manera privilegiada, aunque no exclusiva, se protege la calidad de la oferta, de los procesos y de los resultados educativos, y se busca el conocimiento de la cultura propia y el orgullo de la identidad. Son esfuerzos encaminados a combatir la asimetría escolar y la valorativa.

UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL para todos

Este otro objetivo de política educativa también aparece por vez primera en esta administración federal. Responde a la visión de un país intercultural, y sostiene que la educación intercultural sólo se entiende cuando es para todos.

Hemos explicado cómo entendemos la educación intercultural con la población indígena y el tipo de acciones de política educativa que se derivan de esta concepción.

En el caso de la población mestiza, el procedimiento es un poco distinto. El primer paso a dar en este nuevo propósito de educar en interculturalidad a toda la población es el conocimiento de la diversidad. No es posible pedirle a nadie que respete lo que no conoce. Como la base de la interculturalidad es el respeto, hay que partir por el conocimiento de aquello que se espera se respete.

Nuestro sistema educativo no ha conducido a un conocimiento de la diversidad cultural de nuestro país pluricultural. Los alumnos egresados de la educación básica no saben cuántos grupos indígenas hay, ni dónde están. Mucho menos conocen los aportes que hacen estos grupos a la vida nacional. Por tanto, es necesario qué saberes, conocimientos, valores, producciones artísticas de los indígenas formen parte cotidiana de lo que los alumnos a todos los niveles aprenden en la escuela.

Pero no era posible que estas creencias, prácticas, saberes, conocimientos, valores, producciones artísticas de los pueblos indígenas los definiéramos desde un escritorio. Aunque descansamos fuertemente en la rica literatura etnográfica existente sobre pueblos de México, el aporte más importante fue el de los propios pueblos indígenas. Consultamos, en diez foros de dos días de duración cada uno, a 51 pueblos indígenas. La pregunta detonadora de la reunión era: ¿Qué de tu cultura quisieras que todos los mexicanos conocieran? Al principio la respuesta era difícil. Con dinámicas motivadoras y ejemplificaciones comenzaban las discusiones, que después se iban especializando, por grupos, en temas específicos (relación con la naturaleza, festividades, visión de la historia, organización comunitaria y gobierno, educación...).

² Cabe señalar que de los diez que ya cuentan con egreso y han sido evaluados con instrumentos nacionales, uno se encuentra por encima de la media nacional de privados, dos por encima de la media nacional, y con la excepción de uno de ellos, todos muy cercanos a la media nacional. Frente a ello conviene tomar en cuenta que 70% de los alumnos no cuentan con luz eléctrica, para mencionar solamente un indicador de condición socioeconómica. ¿Tomarlos en cuenta en tanto indígenas eleva la calidad de la educación?

El material de ahí derivado fue muy rico. Permitió “interculturalizar” –introducir lo indígena de manera transversal en todas las asignaturas de todos los grados– inicialmente la secundaria, que estaba en proceso de reforma.

Con esta misma base, presentamos hace poco la propuesta para la interculturalización de la educación primaria, que está en proceso de análisis por las autoridades de educación básica. Interculturalizamos, aunque de manera distinta (mediante la incorporación de un principio pedagógico básico, transversal a todas las competencias identificadas en seis campos formativos de respeto a la diversidad).

Hay dos pasos adicionales en la educación intercultural para todos que deben también perseguirse explícitamente. El siguiente, segundo, es el del respeto. Una vez que se conoce la diversidad, hay que trabajar para respetarla. Nos parece que no hay mejor manera de hacer esto que mediante la formación valoral que respeta el derecho de cada quien a decidir su propio esquema de valores, pero que reconoce la obligación de la escuela presentar los valores fundamentales de convivencia y los que fundamentan los derechos humanos.

Esto nos ha conducido a trabajar de manera muy cercana con quienes han diseñado el currículo de formación cívica y ética, tanto en primaria como en secundaria, y estamos suficientemente satisfechos de los resultados. El último paso, que desde nuestro punto de vista puede lograrse como consecuencia de la educación básica, y garantiza si se logra la erradicación del racismo, es el aprecio. El aprecio se logra cuando trabajamos la experimentación de aprender y enriquecernos de los otros diferentes. Cuando tenemos esta diversidad en el aula y podemos aprovecharla, como en los contextos multiculturales, esto puede hacerse de manera directa. Cuando no es así, podemos trabajar el aprecio –supuesto el respeto, i.e., el interés por escuchar al otro– mediante formas vicarias de diálogo intercultural.

Apoyamos esto con materiales didácticos para los docentes. Uno de ellos, “Explorando Nuestros Materiales”, trata de mostrar a los maestros como, sabiendo buscar, se encuentran en la

biblioteca de aula y de escuela, en los libros de texto, en los ficheros, y en otros materiales disponibles, múltiples puertas de entrada para trabajar la educación intercultural.

El otro material es una serie de videos llamada “Ventana a Mi Comunidad”. En esta, niños y niñas indígenas de diferentes grupos (contamos con 25) le cuentan a los niños que no son de su comunidad cómo la suya. Por segmentos trabajables por separado, aprendemos del habitat, la alimentación, los juegos y juguetes, la vivienda, la lengua, la producción agrícola, la artesanía, las fiestas, el vestuario... Estos videos son acompañados de dos materiales impresos: un “cuadernillo cultural” para saber más sobre el grupo en cuestión –los videos deben despertar el asombro y la curiosidad por saber más del grupo indígena en cuestión– y “fichas de recreación y trabajo” de ejercicios grupales, lúdicos, para reflexionar sobre la cultura propia y la ajena y sobre el valor de la interculturalidad. Los materiales tienen la capacidad constatada de generar, en una vuelta de espiral, los tres pasos mencionados: el conocimiento, el respeto y el aprecio.

Convencidos de que es necesario también sensibilizar a la población abierta sobre estos temas, hemos desarrollado programas radiofónicos y documentales más tradicionales sobre 48 grupos indígenas que están siendo transmitidos por la televisión cultural de cobertura nacional. No son documentales monográficos y se presentan a los indígenas con gran dignidad; un aporte importante a la vida nacional.

No basta trabajar la educación intercultural para todos a nivel de la educación básica. Estamos conscientes de la necesidad de abrir en este mismo sentido los espacios de la media y de la superior. Sin embargo, debemos reconocer que aquí hemos avanzado mucho menos.

Aprender a vivir
juntos es cada vez más
un imperativo del
mundo actual,
tradicional o moderno.

COLOFÓN

Muchos países latinoamericanos con población indígena tienen varios años de avance en su capacidad de oferta de una educación cultural y lingüísticamente pertinente a su población indígena. La mayoría abraza los principios de la *Educación Intercultural Bilingüe*. Ello debe continuar, pues todavía queda mucho por hacer en materia de cobertura y aún más en el terreno de la calidad y de la formación y actualización docente.

Pero tomando esto muy en cuenta, hay bases para proponer, a nivel latinoamericano, una *Educación Intercultural para Todos*. Ninguno de nuestros países puede llamarse monocultural. El contacto con la diversidad cultural, directo o virtual, es una realidad presente en todos los rincones de nuestro continente.

Aprender a vivir juntos es cada vez más un imperativo del mundo actual, tradicional o moderno. Para profundizar nuestra democracia, ganar en gobernabilidad, pero sobre todo aprovechar la riqueza en visiones y soluciones que nos ofrece nuestra diversidad, posible solamente cuando la convivencia se basa en el respeto y se logra la valoración y la autovaloración de quienes dialogan, son, creemos, claras exigencias de largo aliento a los sistemas educativos actuales. Nosotros así lo hemos asumido. *e*



Diversidad del Currículo y Necesidades Especiales de Educación

Seamus Hegarty

Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos, Gran Bretaña.

Imaginen a un pequeño niño caminando hacia su escuela portando un morral. Podemos hacernos varias preguntas. ¿Qué tipo de experiencias vivirá en la escuela? En el caso que este niño sufra algún tipo de dificultad de aprendizaje, ¿hasta qué punto está la escuela preparada para ayudarlo a superarla en forma adecuada? El morral que lleva el niño, ¿representa una carga para él o la llave que abrirá la puerta hacia el futuro? Muy pronto, todas las preguntas importantes sobre educación llegarán a nosotros: la naturaleza de la escolarización y sus objetivos; cómo será la escolarización del futuro; el tema de igualdad en la oferta educativa; la satisfacción de las necesidades individuales; cómo responder ante la diversidad, etc.

PUNTOS preliminares

Antes de abordar el tema de la diversidad curricular, debo mencionar brevemente cuatro puntos generales. La razón es que, en el pasado, los niños con necesidades especiales de educación han sido relegados a la marginalidad. Describimos a estos como individuos muy distintos a los demás niños, en tanto que la atención educativa destinada a ellos (cuando existía) era distinta y se impartía en forma separada. Mientras esta actitud persista, y la escolarización de niños con dificultades –de cualquier índole– no se considere parte integral del sistema tradicional de educación, nuestro progreso será, en el mejor de los casos, limitado. Debemos entender la necesidad de contar con un marco conceptual común y una forma concertada de concebir la educación de estos jóvenes.

Los cuatro puntos mencionados guardan relación con: el significado del currículo para nosotros; la complejidad del currículo; la razón por qué debemos adoptar un marco curricular común que sea aplicable a todos los niños y una perspectiva alternativa sobre la equidad y las diferencias individuales que sea más persuasiva que la manera que habitualmente abordamos estos temas.

Mi primer punto se relaciona con la *definición del currículo*. En la Figura 1, se ilustran los múltiples componentes del currículo y cómo están interrelacionados. El currículo –independientemente de cómo se conciba, es decir, en términos de competencias o materias de estudio tradicionales, o desde cualquier otra perspectiva– no se trata exclusivamente de contenido. El diario acontecer de la escuela se desarrolla en un contexto de objetivos, enfoques pedagógicos, estilos de evaluación, etc. Este contexto, a su vez, forma parte de un conjunto de contextos presentes en cada escuela y en todos los niveles de la sociedad. En lo que respecta a los niños con dificultades de aprendizaje, un currículo concebido exclusivamente en términos de la adquisición de conocimientos en diversas áreas disciplinarias, inevitablemente será excluyente. Bajo esta visión estos niños siempre serán diferentes y las posibilidades de integrarlos a un marco curricular común serán escasas. Sin embargo, si adoptamos la visión de un currículo como un *proceso con el cual se puede ayudar a los niños a adquirir el aprendizaje deseado*, podemos comenzar a vislumbrar la posibilidad de desarrollar un currículo capaz de integrar a todos los estudiantes.

Describimos a estos como individuos muy distintos a los demás niños, en tanto que la atención educativa destinada a ellos (cuando existía) era distinta y se impartía en forma separada.

FIGURA 1: UN MODELO CURRICULAR



Un segundo argumento se relaciona con el *origen del currículo* desde un punto de vista práctico. Brevemente, el desarrollo del currículo representa un complejo proceso de cuatro etapas que comprende el análisis de necesidades y contextos; el diseño curricular que responde a este análisis; la implementación; y la evaluación (es probable que este ciclo se repita cada cierto tiempo).

El diseño curricular puede adoptar diversas formas, en parte como resultado de las fuerzas que lo motivan. Podemos hacer una distinción entre varios enfoques: el macro (político, burocrático y de marketing) y el operacional o empírico (comparativo, orientado a la instrucción, estructurado en base al conocimiento y experimental). Quisiera detenerme brevemente en el enfoque comparativo y destacar dos fuentes de información importantes.

El primero es el archivo en Internet “Análisis Internacional de los Marcos Curriculares y de Evaluación” (INCA). La Fundación Nacional de Investigación Educativa de Inglaterra y Gales (www.inca.org.uk) es el organismo patrocinador del INCA. Este archivo describe el currículo y el marco de evaluación (y formación docente inicial) de numerosos países en forma estructurada y sistemática. En la actualidad, cubre 20 sistemas educativos –muchos de ellos no angloparlantes– y representa una valiosa fuente de información disponible para todas las personas interesadas en el desarrollo curricular. El INCA constituye una herramienta altamente eficiente en función de los costos y es muy probable que la implementación de un mecanismo similar de intercambio de información curricular, sea altamente beneficioso para América Latina.

La Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA), organismo que presido, constituye una segunda fuente de información comparativa. Entre los estudios internacionales de logro educativo que hemos conducido podemos señalar dos: TIMSS (Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia) y PIRLS (Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura). Otros estudios en curso abordan la tecnología de información y comunicación (TIC) en las escuelas, la educación cívica y la formación docente.

Mientras que el interés inmediato de los medios de comunicación se limita a las tablas de clasificación que estos estudios generan, su objetivo principal no es producir análisis unidimensionales de este tipo. De hecho, nuestros estudios proporcionan a los países información pormenorizada que les permite establecer comparaciones entre sus currículos y los de otros países así como determinar el grado de éxito que las escuelas han alcanzado respecto de sus currículos. Existen numerosos ejemplos de países que han utilizado datos e información curricular generada por estos estudios para informar e impulsar importantes reformas curriculares. Malasia es un ejemplo del aporte del estudio TIMSS (2003).

Los resultados de esta encuesta revelan que los logros de aprendizaje exhibidos por las escuelas rurales en términos de disciplinas científicas, particularmente con el trabajo práctico, son relativamente magros. Esta constatación ofreció una justificación para incrementar la inversión en laboratorios y en la enseñanza científica en las escuelas rurales. Es bastante probable que esto no hubiera sucedido de no haberse contado con la información del TIMSS. Numerosos ejemplos como éste se encuentran disponibles en la página web de la IEA (www.iea.nl).

Mi tercer punto se relaciona con *las razones que justifican la elaboración de un marco curricular* común que sea aplicable a todos los niños. Por muchos años, se ha sostenido que los niños con necesidades especiales de educación deben ser atendidos dentro del mismo entorno educativo que se ofrece a los demás. En 1988, el primer estudio de la UNESCO sobre la situación de la educación especial conducido en más de 60 países, reveló que en todos ellos se afirma que el objetivo de la educación de estudiantes con necesidades especiales es el desarrollo de sus capacidades individuales y la preparación para la vida adulta. En otras palabras, los objetivos planteados son exactamente los mismos que los que se esperaría para los demás niños, a pesar que en muchos países este compromiso no se ve reflejado en la práctica. Esto se ilustra en la declaración contenida en un documento británico que postula los siguientes objetivos de la educación: “*Ampliar los conocimientos, la experiencia y la comprensión imaginativa del niño y, a través de ello, su sensibilidad hacia los valores morales y la capacidad de disfrutar la vida; y, segundo, una vez concluida su educación formal, potenciarlo para ingresar al mundo como un activo participante en la sociedad y un agente que contribuya a ella en forma responsable e independiente.*”

Esta declaración tomada del Informe Warnock (DES, 1978) fue redactada pensando en los niños con necesidades especiales aunque, de hecho, podría interpretarse perfectamente como la aspiración educacional de cualquiera.

Mi último punto dice relación con la igualdad y los derechos de las personas. Quisiera invitarlos a realizar un experimento de reflexión. Por muchos años, hemos escuchado declaraciones de organizaciones y personas de alto nivel sobre el derecho a la educación. Han transcurrido prácticamente 60 años desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se afirma que todo niño tiene derecho a recibir una educación; también hemos conocido la Declaración de Salamanca de 1994 y muchos otros importantes documentos previos y posteriores a éstos. Por cierto, se han logrado importantes avances, sin embargo estamos tan distantes de garantizar los derechos prometidos que debemos poner su capacidad persuasiva en tela de juicio.

Sabemos que no llegaremos a cumplir los objetivos de la EPT acordados para 2015, porque muchos niños no habrán recibido para entonces la educación que en 1948 se declaró un derecho universal.

Sabemos que no llegaremos a cumplir los objetivos de la EPT acordados para 2015, porque muchos niños no habrán recibido para entonces la educación que en 1948 se declaró un derecho universal. Y el grupo que tendrá menos acceso a la educación es precisamente el grupo que nos preocupa, los niños que tienen dificultades de aprendizaje y comportamiento en la escuela. La cruel ironía es que quienes tienen la mayor necesidad de recibir una educación son justamente los que muestran el más bajo desempeño en las mediciones de la EPT y los que menos se han beneficiado de las numerosas declaraciones en defensa de los derechos.

Por consiguiente, quiero sugerir otro enfoque que considero más persuasivo que los argumentos basados en los derechos humanos, pese a la importancia que éstos tienen. Imagine usted que le han encomendado la tarea de crear una nueva sociedad y que lo hará guiándose por su propio interés racional. Sin embargo, imaginemos además que usted deberá vivir en el mundo que ha diseñado *pero* no conoce de antemano cuál será su situación en él o con qué capacidades contará. Por ejemplo, usted no sabe si será rico o pobre, hombre o mujer, si pertenecerá a una cultura mayoritaria o minoritaria, si padecerá una discapacidad severa o no. Lo más probable es que la sociedad que usted cree será muy diferente a nuestra sociedad actual. Si en mi calidad de gestor debo considerar la posibilidad que yo sea una persona con alguna discapacidad severa, sería mucho más probable que la sociedad que yo crearía contemple los derechos *efectivos* de las personas con discapacidades. De hecho, esta forma de pensar –a pesar que no ha sido aplicada en mayor medida a la educación, ni ciertamente a la discapacidad– ha sido un poderoso catalizador de iniciativas de política relacionadas con las personas socialmente desfavorecidas. Está basada en la teoría de John Rawls, como

algunos de ustedes habrán reconocido, que el autor describe en su trascendental obra *Teoría de la Justicia*. Pienso que en ella se ofrece una justificación de la inversión que sería necesaria para garantizar una educación de calidad para todos –incluyendo aquellos con discapacidades y dificultades de aprendizaje– desde una perspectiva alternativa, que podría ser más persuasiva que los tradicionales argumentos sobre los derechos humanos.

QUÉ hacer

Se requiere tomar acción en cuatro niveles: nacional o estatal, según corresponda, local, escolar y del aula.

A NIVEL nacional

En este ámbito se pueden considerar seis áreas de acción:

- 1. Políticas/legislación.** Es imprescindible contar con una explícita declaración de principios –idealmente avalada por la legislación– que establezca un marco coherente de atención educativa respaldado por los recursos necesarios. Si bien es esencial tener en cuenta las necesidades y circunstancias específicas de ciertos estudiantes, estas políticas, y cualquier disposición legal, deben ser incorporadas a las políticas y legislación del sistema educativo convencional.
- 2. Marco curricular.** Debería haber un solo marco curricular para todos los educandos. Mientras que atender las necesidades individuales es considerado fundamental, se cuenta con vasta evidencia en el sentido que esto puede lograrse sin la necesidad de desarrollar un currículo separado. Si la presencia de escuelas especiales segregadas aún se considerara necesaria, estas deberán –por lo menos– garantizar que el aprendizaje de sus estudiantes forme parte del mismo marco curricular utilizado para los demás niños.
- 3. Formación docente.** La calidad de la enseñanza es uno de los factores determinantes en el aprendizaje del estudiante. Por consiguiente, es vital contar con un número suficiente de maestros con sólida formación. Esto es importante para todos los estudiantes, si bien es especialmente cierto para quienes tienen dificultades de aprendizaje. Si pensamos seriamente en educar a la mayoría –o a todos– los estudiantes en escuelas convencionales, todo maestro deberá haber adquirido los conocimientos, destrezas y actitudes apropiadas. Esto significa incorporar a la formación docente inicial conocimientos concretos sobre las necesidades especiales de educación que puedan ser absorbidos por todos los aspirantes a maestros, es decir, que se impartan como materias obligatorias, no con el carácter de electivas. También habrá necesidad de contar con especialistas, lo cual implica impartir una formación más avanzada a estas personas.

Por supuesto, se espera que los maestros participen en programas de desarrollo profesional a lo largo de sus carreras, algo que contribuirá al mejoramiento de sus capacidades para enseñar a estudiantes con necesidades especiales de educación.

4. Control de calidad. En el ámbito de la educación, el control de calidad no es un tema popular. Las objeciones tradicionales tienen que ver con la tensión provocada por las visitas de inspectores externos o la pérdida de tiempo y concentración asociada con estas pruebas. Sin embargo, la importancia de un riguroso control de calidad no debe ser subestimada. Si la educación es importante para los niños y adolescentes, debemos asegurarnos que lo estamos haciendo bien y esto conlleva la implementación de algún sistema para monitorear la calidad, por medio de inspecciones, pruebas, auto-evaluaciones estructuradas o alguna otra modalidad. Las actividades de monitoreo adquieren mayor relevancia cuando se trata de niños con necesidades especiales.

5. Investigación y evaluación. En términos de investigaciones orientadas al mejoramiento de la práctica, el campo de la educación evidencia un marcado rezago respecto de la medicina y de otras profesiones. Esta situación debe ser superada. Si bien la investigación no es el único factor que garantizará una mejor práctica, ciertamente es uno de los factores esenciales. Las autoridades nacionales deben asumir un rol protagónico tanto en la conducción de sus propios estudios de investigación y evaluación, como en la provisión de recursos que permitan a otras personas realizarlos, así como en la promoción de una cultura que valore la evidencia derivada de la investigación a la hora de formular políticas.

6. Identificación y difusión de buenas prácticas. En las escuelas de hoy, se evidencia la aplicación de buenas prácticas. Por cierto, la reforma educativa da por sentado que si todas las escuelas operaran al mismo nivel de desempeño que el de las mejores instituciones de educación, la reforma no sería necesaria. Lo anterior indica la necesidad de contar con un medio sistemático de instalar buenas prácticas, identificar cuáles características son relevantes a las circunstancias locales y cuáles pueden ser aplicadas en otros contextos. Asimismo, es importante contar con un mecanismo que permita difundir esta información en forma efectiva.

Un extraordinario ejemplo de dicho mecanismo de intercambio de información se puede encontrar en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (www.european-agency.org). Esta organización representa un medio de compartir información y colaborar en el campo

Si bien la investigación no es el único factor que garantizará una mejor práctica, ciertamente es uno de los factores esenciales.

de la educación de necesidades especiales. Hasta ahora, 26 países han comprometido su participación y coinciden que es una forma eficaz de identificar y compartir buenas prácticas.

A NIVEL local

En la mayoría de las administraciones, las autoridades locales cumplen la función de nexo entre el gobierno central y las escuelas. En este sentido, se pueden identificar cinco áreas generales: mediación de políticas, a partir de la cual los requerimientos de la administración central se vierten a los contextos locales –que pueden variar drásticamente en los grandes países; asignación de recursos, que deben ser otorgados según una detallada relación de las circunstancias locales; admisión de alumnos; servicio de apoyo a las escuelas que, una vez más, debe ser determinado y entregado en función de las necesidades locales; y, desarrollo profesional permanente, que permite a la autoridad local asumir un rol protagónico en términos de facilitar la prestación de estos servicios de capacitación o bien proporcionarlos directamente.

A NIVEL de escuela

El mejoramiento de la atención educativa para los niños con necesidades especiales a nivel de escuelas se puede plantear en términos de cinco áreas de acción: organización escolar que minimiza las barreras que separa a los estudiantes con necesidades especiales de sus compañeros y, promueve activamente su participación en todas las actividades escolares; distribución del

personal docente que garantice que los estudiantes con necesidades especiales recibirán apoyo adicional en la medida que éste sea requerido; materiales y recursos; desarrollo profesional permanente, que forme parte de los requisitos exigidos a todos los maestros pero especialmente en el caso de estudiantes con necesidades especiales; y la participación de los padres, como forma de comprometer su comprensión y apoyo a la labor realizada por la escuela, facilitar sus aportes al aula y estimular el aprendizaje de los niños en el hogar.

A NIVEL del aula

Esta es un área estratégica de acción y está avalada por una gran cantidad de documentos. (Cabe destacar dos publicaciones: Florian, 2006 y UNESCO, 2006).

A continuación, reseño una estructura que permite analizar en forma ilustrativa y esquemática el desglose de cada una de estas áreas de acción.

1. Identificación de dificultades

- Observación
- Información proporcionada por los padres
- Procedimientos de selección
- Evaluación formal

2. La enseñanza

- La buena enseñanza como factor fundamental
- Mezcla de trabajo individual, en pequeños grupos y con toda la clase
- Instrucción individualizada
- Programas educativos individualizados
- Técnicas especializadas
- Enseñanza por pares
- Instrucción computarizada
- Estrategias de evaluación
- Trabajo en equipo

3. Registro del avance

- Retroalimentación sobre la enseñanza
- Mediciones del avance
- Intercambio de información

4. Manejo del comportamiento

5. Trabajo en equipo

- Asistentes del aula/padres
- Expertos de la escuela
- Expertos externos
- Enseñanza en equipo

6. Desarrollo profesional

- ¡Nunca se da por concluido!
- Formación en el empleo
- Desarrollo profesional en la escuela
- Oferta externa

Si adoptamos estas estrategias de una manera racional a nivel nacional, local, escolar y del aula, podremos alentar la esperanza que las escuelas del mañana serán mejores que las escuelas de hoy, que habrán escuelas donde todos los niños podrán prosperar, independientemente de su condición, y que –por sobre todo lo demás– serán fuentes de aprendizaje y esperanza para todos y cada uno de los niños.

Quisiera concluir con una cita inspiradora de la gran escritora y educadora chilena Gabriela Mistral: “Somos culpables de muchos errores pero nuestro peor crimen es abandonar a los niños, ser negligentes con la fuente de la vida. Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar. Los niños no pueden. El tiempo es ahora... No podemos contestarles: *mañana*. Su nombre es *hoy*.”

REFERENCIAS bibliográficas

DES (1978). *Special Educational Needs* (Warnock Report). Londres: HMSO.

Florian, L.(2006)(Ed). *A Handbook of Special Education*. Londres: Sage.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA; Harvard University Press.

UNESCO (2006). *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. París: UNESCO.

La malla curricular está influenciada por las humanidades, por el arte y por la teoría social, y constituye un área interdisciplinaria híbrida de teoría, investigación y práctica institucional.

El significado social de la malla curricular

RELECTURA DEL TEMA

Iris B. Goulart

Doctora en Psicología, Brasil.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se ha iniciado con la asumida convicción de un número significativo de especialistas en el sentido de que para la deflagración del desarrollo es indispensable una revolución *por la* Educación. En los países en vías de desarrollo, sin embargo, es necesario que antes se lleve a cabo una revolución *en la* educación y, actualmente, en el seno de esta discusión, la *malla curricular* ha conquistado un espacio cada vez más amplio.

Más que cualquier otra temática de educación, la malla curricular está influenciada por las humanidades, por el arte y por la teoría social, y constituye un área interdisciplinaria híbrida de teoría, investigación y práctica institucional. En virtud de la multiplicidad de bases sobre las cuales se fundamenta el campo de la malla curricular, se hace difícil su delimitación y sobretodo el consenso entre los estudiosos. Las referencias a la psicología, vigentes hasta los años setenta, asociaban la malla curricular al desarrollo psíquico de los estudiantes, mientras que las referencias a la sociología marxista, que ganaron fuerza en la década de los 80, la señalaban como la reproductora de las desigualdades presentes en la estructura social. Dichas referencias han ido siendo sustituidas por una mayor variedad de perspectivas de análisis, entre las cuales merecen ser recordados los aportes provenientes de la antropología cultural, de la economía y de la política.



En este contexto, se muestran relevantes las transformaciones por las cuales han pasado las sociedades actuales, en las que la globalización económica, la mundialización de la cultura, la reducción de las distancias espacio temporales conviven con la sustitución de las ideas de nación por identidades más plurales (Lopes y Macedo, 2005: 10). Se agrega el acelerado desarrollo de la información, que transforma a los seres humanos de diferentes lugares del planeta en participantes de eventos que suceden en las localidades más distantes, en el momento en que éstos ocurren.

Ya a comienzos de los años 90, el campo de la malla curricular existía bajo dichas múltiples influencias, lo que hizo que la discusión de los aspectos administrativo científicos fuera superada por la producción científica de sello eminentemente político, como sostienen Pinar et al (1995). A partir de entonces, los estudios, en su mayoría, persiguieron el entendimiento de la malla curricular como un espacio de relaciones de poder, defendiendo la idea de que sólo puede ser comprendida cuando está contextualizada política, económica y socialmente. Autores como Apple y Young, Giroux, pasaron a ser recordados al lado de Marx, Gramsci, Lefèbvre, Bourdieu y Bachelard. También merece ser recordado el brasileño Paulo Freyre.

Es necesario que se haga una selección de los conocimientos, que obedezca a criterios bien definidos y que reflejen los valores de una sociedad en determinado momento.

A fines de la década de los noventa, bajo la influencia de la sociedad post industrial como productora de bienes simbólicos, la teorización curricular incorporó enfoques que incluían el pensamiento de Foucault, Deleuze y Guatari. De este modo, la teorización de sello globalizador y la teorización crítica marxista se vienen contraponiendo a la multiplicidad característica de la contemporaneidad, configurando diferentes tendencias y pautas teórico metodológicas, provocando el hibridismo del campo, que marca la producción científica de comienzos del siglo XXI.

Los especialistas en el área de educación han centrado sus discusiones en temas referentes a la relación entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, la elección de contenidos constitutivos de la malla curricular, la relación entre la enseñanza ofrecida por la escuela y las acciones emancipadoras, la necesidad de superación de las dicotomías entre los contenidos y la sintonía de la escuela con la visión de la malla curricular como construcción social del conocimiento.

Al mismo tiempo en que el hibridismo de diferentes tendencias asegura una mayor vitalidad a este campo, se hace difícil delimitar lo que constituye realmente una malla curricular. Por este motivo, la elaboración de este artículo privilegiará la relación entre la malla curricular, la enseñanza y los contenidos escolares, el significado que puede tener para la educación escolar en países en desarrollo y la importancia de las políticas públicas.

¿A QUÉ SE LE DENOMINA *malla curricular*?

Aunque se constata una creciente valoración de la malla curricular, no hay consenso entre los autores respecto de qué viene a constituir este campo. Entre las diversas tentativas de conceptualización, destacamos algunas:

- **MALLA CURRICULAR COMO CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE.** En este primer sentido, se interpreta como el conocimiento tratado pedagógica y didácticamente por la escuela e incluye los contenidos que deben ser aprendidos y aplicados por el alumno. Por consiguiente, la atención se centra en lo que debe contener la malla curricular y en cómo deben organizarse sus contenidos.
- **MALLA CURRICULAR COMO EL CONJUNTO DE EXPERIENCIAS POR VIVIR POR PARTE DEL ESTUDIANTE CON LA ORIENTACIÓN DE LA ESCUELA.** Esta concepción tiene su raíz en la visión de la educación delineada a partir del siglo XVIII, relacionada con los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que ocurrían en dicha época. En este caso, el énfasis recae sobre las diferencias individuales y la preocupación por la actividad del alumno lleva a una mayor valoración de la forma en detrimento del contenido (Moreira, 2005: 12).
- **MALLA CURRICULAR COMO UNA SERIE ESTRUCTURADA DE RESULTADOS PRETENDIDOS DE APRENDIZAJE.** La malla curricular prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la enseñanza. No determina los medios, es decir, las actividades, los materiales, o el contenido de la enseñanza, que deben utilizarse para el logro de los resultados (Johnson, 1980: 18). Según este tipo de conceptualización, es evidente la influencia de la psicología comportamental americana, y la atención se centra en las reglas de formulación de objetivos, en el examen de la relación entre los objetivos de la malla curricular y los objetivos educativos más amplios, y en los temas de selección y jerarquización de sus componentes.
- **MALLA CURRICULAR FORMAL Y MALLA CURRICULAR REAL.** Existe una diferenciación entre lo que se ha convenido llamar *malla curricular formal*, lo que se propone enseñar, y *malla curricular real* o *malla curricular en acción*, lo que de hecho ocurre en la escuela. También existen las reglas y normas no explícitas que se establecen en la sala de clases y que componen la *malla curricular oculta*.

Estos conceptos, surgidos a partir de 1970, son adoptados por autores como Young (1971), Bernstein (1971), Giroux (1981) y Apple (1982) y centran su atención en las relaciones entre la estratificación del conocimiento y la social, considerando que la organización de la malla curricular y de la enseñanza reproducen las formas dominantes de poder y de control social presentes en la sociedad. Aquí se encuentran temas como: ¿Cuáles son los significados de las mallas curriculares declaradas y ocultas en las escuelas? ¿Cómo se plantean frente a la emancipación individual y colectiva? Giroux (1993), uno de los adeptos a estos conceptos, considera que el post modernismo señala un cambio en dirección hacia un conjunto de condiciones sociales que están reconstituyendo los mapas social, cultural y geográfico del mundo y produciendo, al mismo tiempo, nuevas formas de crítica cultural. En este escenario, la malla curricular pasa a ser concebida e interpretada como un todo significativo, como un texto, como un instrumento privilegiado de construcción de identidades y subjetividades. Esta nueva visión de malla curricular incluye los planes y propuestas del (sic).

En este trabajo consideramos que la malla curricular constituye un instrumento utilizado en la educación escolar, cuyo objetivo es influir en la obtención de un comportamiento normado, es decir, un comportamiento dirigido, controlado. De este modo, ella *dirige* el comportamiento del profesor respecto de lo que puede ser enseñado y *controla* el aprendizaje del alumno, definiendo lo que éste tiene derecho a conocer. En este sentido, defendemos el punto de vista según el cual la malla curricular tiene un contenido político; ésta se gesta en el ámbito de una sociedad y se nutre de los valores adoptados por la misma, como ocurre en todo conocimiento producido socialmente. Desde esta perspectiva, se destaca el carácter socio político ideológico de la malla curricular, así como la influencia del contexto nacional e internacional sobre ella. Es evidente también su importancia como instrumento de justicia social en una sociedad marcada por las diferencias, como es el caso de un gran número de países en desarrollo.

EL CARÁCTER SOCIO POLÍTICO IDEOLÓGICO de la malla curricular

La fuente de la malla curricular es la cultura, pero no todo el conocimiento disponible en una determinada cultura debe incluirse. Es necesario que se haga una selección de los conocimientos, que obedezca a criterios bien definidos y que reflejen los valores de una sociedad en determinado momento. Este carácter selectivo de la malla curricular nos remite a temas relacionados con el carácter socio político ideológico de cualquier propuesta de malla curricular.

“El conocimiento social se crea en instituciones sociales, por grupos particulares de personas, y se distribuye por canales socialmente constituidos, adoptados y utilizados en contextos sociales particulares” (Silva & Azevedo, 1995:14-15). Este carácter de construcción social del conocimiento, abordado por la sociología y por la psicología, se presta para explicar las diferencias culturales, la similitud de comportamientos, sentimientos y actitudes de los grupos humanos, e incluso, el porqué de la no percepción de la influencia de la ideología sobre dicha construcción.

La producción del conocimiento es un proceso complejo, socialmente construido, que está moldeado por estructuras amplias. Los organismos de investigación, las universidades y las redes de comunicación científica forman el vientre social necesario para la producción del conocimiento y actúan bajo la influencia de dichas estructuras, aunque esto a primera mirada no sea visible. De este modo, la emergencia de la física moderna y de la astronomía está asociada al surgimiento del moderno capitalismo, con el interés por las navegaciones de largo aliento. El desarrollo de la química, a su vez, está vinculado a las técnicas de la Revolución Industrial, como también los nuevos combustibles, armamentos y drogas. En esta misma línea de pensamiento, se constata que el incentivo a la investigación sobre el átomo está vinculado con el interés en la creación de armas nucleares, con ocasión de la II Guerra Mundial, aún cuando se considera que los investigadores se sorprendieron e incluso se decepcionaron con esta relación.

Una vez producido, el conocimiento tiene que circular y este proceso social involucra una selección. La propuesta de las mallas curriculares escolares es parte la selección y circulación; se conocen luchas ideológicas para incluir un idioma extranjero en la malla curricular y retirar otro, para incluir o excluir un tema o una obra literaria, para valorar o no aspectos históricos que dicen relación con negros o indios. Incluso se puede afirmar que la malla curricular siempre presenta tendencias relacionadas al género, a la etnia y a otros aspectos ideológicos.

Ciertas ideas que parecen ser “naturales” sobre la inclusión de los denominados “contenidos básicos” son, en realidad, el resultado de una compleja política, moldeada por la repartición más amplia del poder social. Se deduce, pues, que la malla curricular constituye un recurso social importante, que ayuda a formar los intereses sociales y a decidir sobre éstos. Por consiguiente, como toda producción social, la malla curricular tiene un carácter político y está, innegablemente, marcada por la ideología. Esto no constituye un mal en sí, dado que la ideología nos rodea como el aire que respiramos; el mal radica en ignorar esta evidencia, considerando neutra cualquier propuesta curricular.

Al señalar este carácter político ideológico de la malla curricular, Moreira (1995) comenta que no tiene sentido atribuir al aparato escolar la tarea de resolver desigualdades sociales, ni adiestrar “ideológicamente” a los alumnos, pero resalta que “una enseñanza básica bien hecha es la mejor de todas las escuelas de ciudadanía y la puerta correcta, tal vez única, para la ascensión social de los pobres”.

Vale la pena recordar que el neoliberalismo constituye hoy un modelo político hegemónico en la mayor parte del mundo. Según Frigotto (1994), en el plano económico y político social, el neoliberalismo se propone activar los procesos de recomposición de la crisis del capital y sus contradicciones en favor de la recomposición de las tasas de lucro. En el plano ético, busca dejar que las leyes del mercado regulen libre y justamente las relaciones sociales.

El ideario neoliberal admite la creencia de que el sector público es responsable de la crisis e ineficiencia del sistema vigente y que, por otro lado, el sector privado garantiza la eficiencia, calidad, productividad, equidad. De ahí la defensa de un estado mínimo, que interfiera sólo lo necesario para garantizar el proceso de reproducción del capital. En este escenario, el control se hace indispensable y, volviendo a la expresión del ex ministro, se encuentra la justificación para la exigencia de una *malla curricular nacional* y de un seguimiento a su ejecución a través de un proceso riguroso de evaluación.

El análisis de la experiencia de algunos países puede ser esclarecedor; en Estados Unidos, según Apple (1994), el neoliberalismo ha considerado la malla curricular nacional y

el sistema de evaluación como los instrumentos más adecuados para la modernización de la enseñanza y para la preparación de los recursos humanos, haciendo factible la preservación del “sueño americano”. Como es necesario un estado fuerte para la mantención de los estándares morales, su intervención se considera justificable en la definición de la malla curricular y en la mantención de un sistema unificado de evaluación.

El mismo Apple llama la atención, sin embargo, a que, debido a las desigualdades sociales, la malla curricular nacional y las evaluaciones centralizadas no conducirán a la cohesión social, sino que se prestarán para realzar las diferencias de clase social, de género y de raza existentes en una sociedad heterogénea. Para este autor, lo que se está haciendo es inventar una cultura común, que en realidad resalta los intereses de los grupos hegemónicos, dejando de llevar en consideración la cultura y los intereses de los grupos minoritarios.

En Gran Bretaña, según Goodson (1994), la malla curricular ha sido vista como un recurso para la regeneración económica y la reestructuración de la identidad nacional. Para este autor, hay otros dos intereses subyacentes, no revelados: la reconstitución de disciplinas tradicionales, cuyo peso proviene de intereses de clase y el control de estudiantes y profesores por parte del Estado. Analizando más detenidamente dicha malla curricular, Goodson considera que en una nación caracterizada por diferencias de clase social, raza, género, región y nacionalidad, probablemente hay privilegios de determinada “nación” o de algunos grupos en la selección de los contenidos curriculares.

La malla curricular indica lo que debe ser aprendido y no cómo debe ser.

Estas consideraciones sobre el carácter político ideológico de las mallas curriculares en diferentes países, incluso de las directrices curriculares en Brasil, tienen el objetivo de llamar la atención de la sociedad civil en general y, en especial, de los padres y profesionales de la educación hacia la importancia del monitoreo de este proceso selectivo, que consiste en organizar e implementar una malla curricular. Es importante resaltar la relevancia de la participación efectiva de los diversos actores involucrados en la educación, para garantizar la autonomía y el fortalecimiento del poder de los diferentes segmentos de la escuela y de la comunidad en el proceso de generar e implementar una malla curricular.

LA MALLA CURRICULAR, la enseñanza, los contenidos

Johnson (1967), al intentar definir qué es una malla curricular, considera que aunque el concepto utilizado por el lego sea mucho más comprensible que el abordado por los especialistas, busca establecer una distinción entre malla curricular y enseñanza. Una distinción sería fundamental para reducir significativamente la confusión conceptual. Considera que una malla curricular es una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje, es decir, establece los fines por lograr, a nivel de productos alcanzables; sin embargo, no establece los medios, esto es, las actividades, los materiales, el contenido de la enseñanza que deben ser utilizados para el logro de los resultados. En otras palabras, la malla curricular indica lo *que debe ser* aprendido y no *cómo debe ser*. La enseñanza, a su vez, según la concepción de Johnson, consiste en el conjunto de experiencias destinadas a lograr los resultados pretendidos.

La malla curricular tiene, entonces, un importante papel en la dirección de la enseñanza y posee un carácter *anticipatorio*; es algo que precede lo que deberá ocurrir en la interacción del aprendiz con su ambiente. Implica una *intención*, mientras que la enseñanza es el fruto de la *interacción* del alumno con el profesor o con los recursos del ambiente que promueven su aprendizaje. Un concepto amplio de malla curricular debe dar margen a la creatividad y a un estilo individual de enseñanza. La elección de las experiencias de aprendizajes capaces de propiciar el logro de los objetivos deseados está relacionada con la planificación de la enseñanza y no con la elaboración de la malla curricular. Por consiguiente, aunque la ésta pueda limitar la amplitud de las posibles experiencias, no las puede especificar.

Según esta línea de pensamiento, el contenido de la enseñanza incluye más que aquello que está especificado en la malla curricular; un cuerpo de contenido instrumental elegido por el profesor para facilitar el aprendizaje deseado forma parte de la enseñanza. De este modo, los conceptos y generalizaciones, por ejemplo, se aprenden indirectamente, sobretodo en contactos que hacen posibles las evidencias específicas y la elección de éstos es función de la enseñanza y no de la malla curricular.

El orden de las experiencias de aprendizaje también está influenciado por la malla curricular. Por lo tanto, una malla curricular no está constituida por una lista aleatoria de componentes, sino por un ordenamiento estructurado de componentes, dispuestos jerárquicamente y en una secuencia temporal. Se espera que sus componentes asuman importancia y significado, considerando su relación de los unos con los otros y con el tipo de investigación de la cual han resultado. Se puede afirmar, entonces, que la malla curricular es una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje.

Coll (1990) presenta dos concepciones sobre la relación entre la malla curricular y la enseñanza. La primera, una concepción tradicional, está asociada históricamente con una interpretación de la enseñanza y del aprendizaje en términos de transmisión y recepción y, a partir de ésta, las propuestas curriculares proponen la transmisión de conocimientos, asignan un lugar privilegiado a los contenidos en la enseñanza y en el aprendizaje y atribuyen a los alumnos un rol fundamentalmente receptivo y conciben al profesor como el responsable de transmitir el saber constituido.

En oposición a ésta, Coll presenta una concepción con base en la teoría genética de Piaget y de la Escuela de Ginebra, según la cual la educación escolar ideal no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino aquella que asegura las condiciones para que los alumnos desarrollen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. Esta concepción alternativa de la educación escolar ha sido asociada con una interpretación constructivista de enseñanza y aprendizaje, que asigna una importancia decisiva a la actividad del alumno.

Las propuestas curriculares inspiradas en esta concepción tienden a realzar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar, a atribuir a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje, a minimizar y relativizar la importancia de los contenidos y a considerar al profesor más como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje, que como un transmisor del saber constituido.

Sin embargo, Coll (1992) considera ambas concepciones como monolíticas y presenta una tercera propuesta, que guió la reforma en España, en los años noventa. Esta concepción defiende una interpretación radicalmente constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y sostiene, además, que los contenidos desempeñan un papel decisivo en la educación escolar. Al mismo tiempo que revelan la actividad constructiva del alumno, las propuestas curriculares basadas en esta concepción le asignan una importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos y destacan la influencia educativa del profesor como factor determinante de la actividad constructiva del alumno en una dirección.

Según este autor, *los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y dominio por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización* (Coll, 1992). Para él, el desarrollo de las personas debe entenderse como un proceso mediante el cual éstas hacen suyos los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen.

Esta asimilación no constituye una incorporación pasiva del saber históricamente construido y culturalmente organizado, sino una reconstrucción y reelaboración del mismo. En este proceso, cada uno de los miembros de un grupo social, al mismo tiempo en que se socializa, termina constituyéndose en un individuo único, singular; consecuentemente, al socializarse, el ser humano se particulariza.

Según esta perspectiva, los contenidos en las propuestas curriculares son saberes culturales en un sentido cercano a la antropología cultural: conceptos, explicaciones, habilidades, lenguajes, valores fundamentales, actitudes, intereses, patrones de conducta, entre otros. La asimilación de esta selección de saberes culturales (los contenidos) se considera esencial para que ocurra el desarrollo y la socialización adecuada de los

alumnos de acuerdo con los límites de la sociedad a la cual pertenecen y sólo aquellos saberes y formas culturales, cuya asimilación requiere una ayuda específica, deben incluirse como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares.

Para terminar: el aprendizaje de contenidos específicos cumple su función en la medida en que se logra el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido. De este modo, dichos contenidos contribuyen al desarrollo personal de los alumnos y favorecen su socialización. Por otro lado, esos mismos contenidos garantizan la supervivencia y el fortalecimiento de los valores sociales consolidados en la cultura.

CONCLUSIÓN

La discusión de las políticas de desarrollo, especialmente las referentes a la educación, ha dado especial énfasis al tema de la malla curricular escolar. Representantes de la academia, profesionales de la educación y responsables de organismos nacionales e internacionales están dedicando su tiempo y esfuerzos a analizar los procedimientos más adecuados para la definición de las intenciones educacionales, con vistas al desarrollo. Esto confirma la importancia social de la educación escolar y pone en evidencia la necesidad de planificar, ejecutar y evaluar propuestas que definan con claridad lo que se considera como esencial que los alumnos aprendan.

Cuando se aborda el significado social de la escuela y especialmente de la malla escolar, surgen los temas de la tensión existente entre calidad y equidad, entre inclusión y segregación (Ainscow et al. 2001 y Terwel, 2005). La equidad consiste en garantizar a todos los alumnos la oportunidad de aprender en la escuela lo que es indispensable para asegurarles un futuro como ciudadanos libres y productivos; pero esto sólo es posible mediante una enseñanza de calidad. Pero, las propuestas curriculares muy extensas, que incluyen un exceso de contenidos, en vez de garantizar la inclusión de los menos privilegiados social y económicamente, tenderán a promover la segregación, dado que las condiciones de aprendizaje de estos alumnos los hace incapaces de asimilar todo lo que está propuesto.

El desarrollo de las personas debe entenderse como un proceso mediante el cual éstas hacen suyos los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen.

Es necesario, también, que quienes planifican tengan claro que no todos los aprendizajes ocurren en la escuela; otras instituciones sociales tendrán un papel definido en el proceso de desarrollo, en la socialización y en la formación de los ciudadanos. Por ello, las decisiones sobre lo que debe enseñarse y lo que debe aprenderse implican un proceso de selección. Además de identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las personas deben adquirir para desarrollar la sociedad en que viven, dicho proceso debe también diferenciar, en la medida de lo posible, los aprendizajes cuyo logro sea responsabilidad fundamental de la educación escolar.

Esta discusión adquiere más importancia en momentos cuando el escenario económico, político y cultural, el desarrollo de la tecnología y de la información y la economía con base en el conocimiento ponen al mundo frente a nuevos desafíos y exigen a los países en vías de desarrollo intensos esfuerzos para seguir dicho desarrollo.

Aún con relación a la selectividad que debe reinar en la planificación de la educación escolar, se debe considerar que la malla curricular constituye una forma de establecer reglas, de controlar, pero no puede ser una camisa de fuerza que haga inviable el respeto por las características regionales o locales, que limite la creatividad del profesor y que determine cómo debe efectuarse la enseñanza. Debe dar la pauta, orientar, pero no le corresponde a ella excluir contenidos que puedan tener un significado especial para cierta población, ni señalar cómo debe enseñar el profesor, ni tampoco presentar los medios a través de los cuales puedan desarrollarse todas las competencias. Dar la pauta no es lo mismo que imponer un camino a ser seguido.

La reflexión que este artículo planteó ha tenido como objetivo llamar la atención de los especialistas en gestión de políticas educacionales hacia la necesidad de volver los ojos al significado social de la malla curricular escolar y, en vez de asumir aisladamente la conducción de la planificación, adopten un procedimiento que involucre, tanto como sea posible, a aquellos a los cuales están destinadas sus propuestas. Se evitará, con ello, legitimar intenciones educativas que no tengan que ver con las idealizaciones de la población a la cual están dedicadas. ^e

Las decisiones sobre lo que debe enseñarse y lo que debe aprenderse implican un proceso de selección.

REFERENCIAS bibliográficas

Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2001), *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

Apple, M. (1982), *Ideología e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. S. Paulo, Brasiliense.

(1994), A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez.

Coll, C. (1990), Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: Coll, C., Palácios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, p. 435-453.

Coll, C. (1991), *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1992), Los contenidos en la educación escolar. In: Los contenidos en la Reforma. Madrid, Santillana, p. 9-18.

Coll, C. (2003), La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Coll, C. (2004), Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

Frigotto, (1994), Gaudêncio. Por detrás do quadro-negro. *Mutações sociais*, ano III: 26-31.

Goodson, I. (1994), Nations at risk and national curriculum: ideology and identity. In: Ivor Goodson (ed) *Studying curriculum*. Buckingham, Open University Press.

Johnson Jr. Mauritz. (1967), Definições e modelos na teoria do currículo. *Educational Theory*, (1) p.127-140.

Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth.(org.) (2005), *Currículo: debates contemporâneos*. 2ª. Ed. São Paulo, Cortez.

Messick, Rosemary Graves, Paixão, Lyra & Bastos, Lília da Rocha. (orgs.) (1980), *Currículo: análise e debate*. Rio, Zahar.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa. (1990), *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, São Paulo, Papirus.

(1995), Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: L.H.Silva, & J.C. Azevedo (organizadores). *Reestruturação curricular*. Petrópolis, Vozes.

Pinar, W.F.; Reynolds, W; Slaterry, P. & Taubman, P. (1995), *Understanding curriculum*. New York, Peter Lang.

Prado, I. (1995), Currículo básico nacional: o que vem aí. *Nova Escola*, ano X, 83: 52-3.

Silva, Luiz Heron da & Azevedo, José Clóvis de, (1995), Reestruturação curricular; teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, Vozes.

Terwel, J. (2005), Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 6, 653-670.

Veiga, Ilma Passos Alencastro & Cardoso, Maria Helena Fernandes. (orgs.) (1991), *Escola fundamental, currículo e ensino*. S.Paulo, Papirus.

La fragilidad de las políticas de Estado:

REFLEJOS EN LA DISCUSIÓN BOLIVIANA

Nicole Nucinkis
Magíster en Educación, Bolivia.



INTRODUCCIÓN

El currículo no es sólo un trabajo técnico ni debe serlo. Es uno de los elementos centrales de las políticas educativas en que muchos países invirtieron amplios esfuerzos y recursos durante los últimos años con el fin de mejorar la calidad de la educación. Una propuesta curricular y cómo se la construye refleja en gran medida la esencia de las políticas de un gobierno o Estado. Puede ser el resultado de un proceso de negociación e incluir un amplio trabajo de consenso social, aunque también puede excluirlo. Puede ser el esfuerzo de muchos o de pocos; integrar aprendizajes de experiencias realizadas en el lugar donde se quiere aplicar o sustentarse en marcos teóricos alejados del contexto educativo meta. El currículo puede ser un espacio dinámico en el que convergen y discuten –o no– personas, ideas, teorías, poderes, historias pasadas y también horizontes o utopías. Para hacer una propuesta curricular uno toca cuerdas políticas sensibles, posiciones ideológicas e importantes conflictos de poder (Freire 1996; Apple 1982; Young et. al. 1971).

En este marco quiero revisar una discusión supuestamente técnica y mostrar su esencia más bien política, para, a partir del ejemplo focalizado en Bolivia, mostrar los riesgos implícitos en esta dimensión. Parte del interés de trabajar este tema, y hacerlo de esta manera, reside justamente en que veo cuán efímeras pueden ser las conquistas de las discusiones académicas cuando se enfrentan con argumentos profundamente políticos o, peor aún, cuando subyacen razones políticas en los discursos técnicos. Aunque se trata de un contexto y situación particular –como lo es la coyuntura boliviana actual– creo que el debate merece ser analizado en el contexto regional ya que es posible que en otros países se estén dando procesos similares, con consecuencias que pueden ser pérdidas significativas para el trabajo que se viene haciendo hace varias décadas en el sector educativo.

La actual polémica en la educación boliviana –educación laica versus católica; religión versus religiosidad; educación ética versus religiosa– muestra que se repite la historia y que los educadores muchas veces no aprendemos del pasado, no construimos conocimientos y –podríamos decir– que hasta nos comportamos como si fuésemos la famosa tabla rasa que tanto nos ha costado (y aún cuesta) desterrar del campo de la educación. En el sector educativo parece que cada gobierno quiere hacer borrón y cuenta nueva y aparecer como la gran solución de todos los problemas existentes. Quiero argüir que en el trasfondo hay una lucha simbólica, o político-simbólica, demasiado ideologizada, vinculada con actitudes demagógicas y a una seria falta de sustentos técnicos.

A pesar de que las discusiones ideológicas son necesarias y enriquecedoras, en especial para lograr cambios profundos en paradigmas teóricos y en conceptos probadamente desactualizados e inadecuados para las metas de transformación que nos vamos planteando, creo que también tenemos que aprender a reconocer –y aceptar respetuosa, profesional y dignamente– cuando esas discusiones se hacen innecesarias y vacías porque en realidad no existen desacuerdos ni hay posturas divergentes.

Cuando trabajamos por que un cambio de gobierno no signifique uno de política sectorial, apelamos a las políticas de Estado; entendidas éstas como logros del –y para el– Estado y no de un gobierno de turno. Si las pretendemos defender, en particular para lograr los objetivos de mediano y largo plazo que las sostienen, no podemos ignorar esas falsas discusiones que pueden cobrar fuerza y convertirse en amenazas que destruyen, a veces en pocos meses, lo que tomó años en ser consolidado.

En el sector educativo, parece que cada gobierno quiere hacer borrón y cuenta nueva y aparecer como la gran solución a todos los problemas existentes.

AVANCES en peligro

En América Latina persisten serios desafíos para mejorar la educación en todos sus niveles y áreas: las tasas de marginación y de deserción aún son altas en varios países; las escuelas públicas tienen serias necesidades que saltan a la vista e inmediatamente –como efecto Pigmalión– nos hacen imaginar cuál será el futuro de quienes estudian en ellas; la preparación que la mayoría de los docentes han recibido para trabajar en aula también deja mucho que desear. A esto se suma que las escuelas urbanas están repletas, nadie escucha a nadie, no hay suficientes sillas y mesas, etc. ¿Cómo esperar que un maestro no le dé mayor importancia a sus dificultades para manejar el grupo, es decir a “la disciplina”, que a estudiar la teoría de las inteligencias múltiples? En las rurales los problemas son otros, por ejemplo, hay un docente-director con unos 15 alumnos, entre 5 y 11 años de edad, todos en una sola aula. No hay libros (“Los tienen bajo llave en la dirección por miedo a que se pierdan”); las niñas abandonan tras pocos años de estudio para ayudar en la casa, etc. Podríamos dedicar un artículo entero sólo a nombrar los problemas que continuamos enfrentando, otro para analizar su origen y otro más para proponer caminos de solución a uno de ellos.

Unos diseños curriculares actualizados y bien planteados, como diría Cecilia Braslavsky (1999 a y b), en cuanto a su flexibilidad y riqueza (o densidad), en esas condiciones, pues son bastante difíciles de implementar, por lo que, en general, aún son utopías que queremos alcanzar.

En este momento considero que es más importante enfocar la mirada desde otra perspectiva, ligada con el currículo, pero alejada de la cotidianidad del aula: en la dimensión política; para resaltar la necesidad que tenemos de fortalecer y enraizar nuestras políticas educativas, para que el trabajo técnico realmente logre su cometido, para que las discusiones académicas realmente lleven a construcciones; en definitiva, para que los alumnos y alumnas reciban una mejor educación. Creo que esto aplica no sólo a Bolivia. Estamos cada vez más cerca de tener que rendir cuentas de lo hecho y de lo no hecho en relación con las Metas del Milenio; debemos aprovechar que es un tiempo históricamente interesante para nuestra área en el mundo entero. Pongamos sobre la mesa una discusión técnica desde un enfoque político.

Hace años –¿o quizás constantemente?¹– muchos educadores estamos trabajando por mejorar las condiciones en que se desarrolla la educación pública; por ello hemos participado en las famosas reformas educativas de los 90 y en sus innovaciones curriculares, sobre todo para la primaria y la formación de sus nuevos docentes². Porque reconocimos lo crítica que era la situación de nuestros sistemas educativos y se dieron diversas condiciones propicias para abordarla. Varios gobiernos de la región, unos antes que otros, decidieron que era tiempo de enfrentar esa realidad y se logró la voluntad política para hacerlo, incluso el movimiento regional fue generando interesantes procesos de intercambio y apoyo entre los países. Esto ocurrió, por ejemplo, con el tema de la educación intercultural bilingüe que se fortaleció en Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y México, pero que también se extendió a Chile, Colombia, Brasil y Argentina, a pesar de tener poblaciones indígenas mucho más reducidas (López y Küper 2002; Nucinkis 2006).

Diversas evaluaciones realizadas a una década del inicio del proceso de reforma en Bolivia, muestran que se trabajó mucho, que se invirtieron –como nunca antes– amplios esfuerzos, recursos y tiempo, y que hubo mejoras fundamentales en la educación pública (Minedu 2004; Albó y Anaya 2003; Contreras y Talavera 2003), tanto en la calidad de la propuesta curricular como en la propuesta institucional. Pero hoy todo está en riesgo de perderse. Por diversos motivos, el Ministerio de Educación no logró que todo lo que se hizo y se avanzó calara lo suficiente, se conociera ampliamente y se asumiera como desafío y resultado del trabajo colectivo. En consecuencia, la labor de miles de maestros/as, técnicos, indígenas, no-indígenas, académicos y tantos otros durante los últimos años, está bajo amenaza, está fragilizado. La Reforma Educativa para muchos se ha convertido en “mala palabra”, y defenderla es estar en una posición políticamente incorrecta. Sin embargo, quiero mostrar desde el análisis de un ejemplo concreto que, detrás de esa generalizada crítica y desvalorización, hay un vacío de fundamento y lamentables deformaciones de la realidad que deben ser cuestionadas.

¹ Ver Beatrice Ávalos en esta misma edición.

² La autora trabajó en el Ministerio de Educación de Bolivia, entre 1993 y 2003, como parte del equipo curricular que planificó y ejecutó el Programa de Reforma Educativa. Su principal tarea durante los últimos años fue justamente coordinar y supervisar la elaboración de los nuevos diseños curriculares.

Considero que es más importante enfocar la mirada desde otra perspectiva, ligada con el currículo, pero alejada de la cotidianidad del aula: en la dimensión política.

Espero que con la discusión presentada aquí contribuya a la reflexión sobre la importancia de buscar mecanismos que den mayor institucionalidad a nuestras políticas educativas. Reconozco que la búsqueda de respuestas puede ser larga y compleja, y talvez las incursiones que haga en esa línea hacia el final de este texto sean algo simples, pero talvez su principal valor resida en provocar que otros piensen en respuesta distintas y mejores. Ése sería un logro.

La pregunta básica es, ¿cómo hacemos para que un cambio de gobierno no sea siempre un proceso de demolición completa que luego requiere de largas, caras y vanas reconstrucciones? Por ello, en vez de escribir directamente sobre el currículo y sus características, componentes, etc. Para analizar su fragilidad, me animo a entrar en el nivel más general de las políticas de Estado.

UN DEBATE ficticio

Sintetizando el análisis que haré resaltaría tres cosas:

1. La Ley de Reforma Educativa boliviana estableció en 1994 que la materia de religión católica es optativa.
2. El actual ministro de Educación, Felix Patzi, llevó a la mesa de debate (como resultado del cual espera contar con una nueva ley para reemplazar la anterior), la “propuesta” de que la educación debe ser laica. Tras conversar con las autoridades de la Iglesia Católica ha cambiado un poco su postura y sugerido que no se imponga la materia mencionada, sino que sea optativa.
3. Se está “proponiendo” algo que está aprobado en una ley vigente hace doce años, pero esto no se reconoce ni menciona.

La polémica surgió alrededor del tema de la enseñanza de la religión católica en las escuelas en Bolivia. Por varias semanas se debatió fervientemente e incluso hubo marchas de los católicos en contra del ministro de Educación. Pidieron su renuncia porque anunció que quería que la educación fuese laica, en otras palabras, por defender el derecho a la libertad de culto y querer traducir ese postulado de la Constitución Política del Estado a la política educativa.

Lo que está sucediendo se podría entender o analizar como parte de un proceso dirigido a *cumplir o fortalecer* lo estipulado en la política del sector aún vigente, tal como algunos periodistas también lo han observado (periódico *La Razón*, julio-agosto 2006), porque está establecido lo siguiente:

1. La Ley de Reforma Educativa dice en el artículo 2, inciso 3: “Promover la práctica de los valores humanos y de las *normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas* (cursiva de la autora), fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos...”. En el artículo 57 establece el carácter optativo de la enseñanza de la religión católica cuando dice, “... *si no se estuviera de acuerdo con la religión* impartida en el establecimiento, *se podrá solicitar el cambio* de la materia de religión por la materia de formación ética y moral, que podrá ser atendida por cualquier profesor del establecimiento capacitado para el efecto.”
2. El Diseño Curricular para el Nivel de Educación Primaria define las características de las dos opciones dentro del área llamada Religión, ética y moral. Dice: “*Religión católica, ética y moral* es una opción educativa orientada por las tradiciones morales y doctrinales del cristianismo católico, desde las cuales se busca fortalecer los valores centrales de la convivencia y ayudar a los niños a profundizar en el significado de ser cristiano. (Mientras que la opción) *Formación ética y moral* no está alineada con ninguna tradición religiosa específica. Busca que los estudiantes comprendan valores morales que son centrales en la convivencia humana y en la vida ciudadana (...) y comprendan críticamente la diversidad de la vida moral de las personas y de las comunidades. (...) Sin embargo, es importante considerar la posibilidad de interrelacionar ambos ámbitos (...) Esto les dará una clara vivencia del pluralismo, de la apertura, del respeto mutuo y de los valores compartidos entre las personas con diferentes creencias.” (Minedu, 2003a: p. 124-125).

Si se asumiese éste como el punto de partida oficial de la discusión, la propuesta de la nueva autoridad del sector podría interpretarse como un intento de *avanzar* en el camino de una educación más respetuosa de la diversidad, que busca mejorar o ampliar la capacidad de respuesta del sistema educativo ante la diversidad religiosa.

Esto supondría, en términos de trabajo técnico, que el actual equipo del Ministerio –un equipo nuevo que está en esas funciones hace unos meses– revisaría lo trabajado por las gestiones anteriores –como mínimo desde 1994– para conocer qué se hizo en cuanto a capacitaciones a docentes, en cuanto a la propuesta curricular elaborada para sustentar la posibilidad de optar por una u otra manera de enseñar el área (para ver cómo se tradujo lo que establece la norma), así como lo avanzado con padres de familia y organizaciones sociales para explicarles el porqué de esta nueva forma de concebir el área. Lo más probable es que ese equipo hubiera encontrado más buenas intenciones que resultados y más limitaciones que fortalezas en la implementación de las normas mencionadas.

Como proceso de desarrollo curricular, hubiera podido identificar necesidades específicas no respondidas y luego planteado propuestas; es decir construir sobre lo hecho, ampliando, profundizando o corrigiéndolo. Por ejemplo, dado que faltaron maestros capacitados para hacerse cargo de la opción de formación ética y moral, había que pensar en cómo y dónde formarlos; pensar en una mayor diversificación de esa área desde la mirada local, justamente por el fuerte componente cultural de la misma (talvez proponiendo experiencias piloto de diversificación); centrar esfuerzos en la producción de materiales didácticos sobre diversas religiones en el mundo, etc. En otras palabras, había mucho para hacer porque, después de varios años que insumió el debate y diseño del área en su nueva concepción, recién se estaba iniciando el camino de la aplicación de los principios teóricos. Tales limitaciones y falta de resultados eran el terreno más fértil para asentar las acciones.

Sin embargo, el nuevo gobierno no sólo no planteó la discusión desde ese lugar, sino que prácticamente niega su existencia y desvaloriza los esfuerzos realizados –yo diría desde 1983, tras el retorno de la democracia, que es cuando comenzó esta lucha– por alcanzar la política educativa en cuestión, así como el trabajo desarrollado desde la aprobación de la Ley. Lo irónico es que, además de ignorar lo avanzado, lo asume como si fuese su bandera. Dicho de otro modo, propugna que quiere que la educación católica sea una opción en las escuelas, sostiene que éste es su cometido y su lucha, y desconoce así, en discurso y propuesta, que tal posibilidad existe hace doce años.

El hecho de que la mayoría de los medios de comunicación³, las autoridades de la iglesia y del gobierno dan cabida e incluso participan activamente en esta discusión es, a mi entender, un claro ejemplo de la debilidad de las políticas de Estado, lo cual se debe someter a un análisis crítico desde por lo menos dos miradas: desde la naturaleza del debate y desde sus consecuencias, aspectos en los que me sustentó para afirmar que es ficticio, además de dañino.

En el debate observo un manejo netamente demagógico de la información.

En el debate observo un manejo netamente demagógico de la información. Las políticas anti-autoritarias, cuestionadoras de ciertas instituciones como la Iglesia Católica –aunque a su vez es la institución que tiene el más alto nivel de confianza entre la población boliviana (Seligson 2006)– suelen recibir aprobación y apoyo militante de diversos sectores en países con una historia como la nuestra, marcada por la discriminación y asimetrías profundas. Desde una postura personal, he coincidido muchas veces con esa aprobación, en tanto los argumentos fueron sólidos. Por ello, junto con tantos otros, coincidí con los pilares que la gente del sector educativo defiende actualmente (apertura a la diversidad, libertad de culto, etc.), y por eso apoyé el trabajo impulsado por la Ley de Reforma Educativa. Con lo que no puedo coincidir es con el silencio que de repente cubre ese trabajo, haciendo que la motivación política y el mencionado apoyo militante sean ciegos y acríticos.

El análisis de algunos de los lineamientos y contenidos propuestos para el área de *religión, ética y moral* (en sus dos opciones) en el marco de la Reforma Educativa, alcanza para demostrar cuán ficticia es la lucha del gobierno actual. Además de lo anotado respecto al marco legal, basta revisar algunos ejemplos en el “Plan y programa para el segundo ciclo de nivel primario” (Minedu 2003b), donde se establecieron aspectos concretos del currículo.

³ En pocos espacios se mencionó que la Reforma Educativa proponía lo que el actual ministro pregona (periódico *La Razón*, 30/7/2006); la mayoría de los medios se centró en resaltar que “por fin” en el sector alguien se atrevía a cuestionar la tradición católica en la educación pública; claramente la desinformación y falta de actitud de investigación de los medios no ayudó a la calidad del debate.

EN LA OPCIÓN DE FORMACIÓN ÉTICA Y MORAL:

- Un indicador para la evaluación establece: Identifica situaciones que plantean dilemas morales y reconoce los valores e intereses que entran en conflicto en ellos.
- Algunos de los contenidos sugeridos son: Identificación de diferentes creencias, sentimientos, valores e intereses entre personas o grupos que son parte de un conflicto; Comportamientos no éticos y el análisis de sus causas; Valores como la honestidad y el respeto; La tolerancia y la no discriminación (op. cit., p. 84-90).

Incluso en la **OPCIÓN DE RELIGIÓN CATÓLICA, ÉTICA Y MORAL** –a pesar de la adhesión a esa confesión– el diseño del área –realizado en coordinación con la Comisión Episcopal de Educación– se planteó de manera más abierta en comparación con los antiguos planes e incorporó la dimensión de la diversidad cultural.

- La caracterización del área dice que “la religión representa una realidad esencial y significativa de la experiencia humana y en la cultura (...) es considerada objeto de conocimiento y estudio que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y objetivo de los niños.”
- Uno de los indicadores de esa competencia dice: Identifica algunas festividades religiosas arraigadas en la cultura de su sociedad.
- Algunos de los contenidos sugeridos son: Conocimiento de otras religiones: la vida de algunas figuras destacadas en las principales religiones; Aproximación a algunos textos de las principales religiones; El respeto al derecho de los demás (op cit., p. 91-97).

Como se constata, el discurso de la nueva autoridad del sector, respecto a la “importancia de abrir el área de formación ética a otras religiones del mundo” para ser más coherentes con el enfoque intercultural, respetuosos de la diversidad y lograr así la “descolonización del pueblo”, niega la existencia de todos los avances citados. Lo que proclama como necesario es precisamente lo que se estuvo haciendo en la práctica durante la última década. Si tales avances fueron buenos, malos o insuficientes, sería otra discusión, absolutamente válida. Considero que el carácter demagógico de la motivación, genera que se caiga en este discurso ficticio.

Por el lado de las consecuencias, hay que notar que, como efecto del discurso en cuestión, puede haber una pérdida sustancial del avance técnico desarrollado. Al ignorar lo logrado bajo la Ley de Reforma Educativa –como ocurre con la discusión que analizo– y querer hacer el borrón y cuenta nueva, de alguna manera se abre de nuevo con la iglesia una discusión que estaba medianamente saldada y que se plasmó en esa posibilidad de optar dentro del área curricular. En 1995, sectores de la Iglesia Católica pidieron la renuncia de la gestora de la reforma y entonces Secretaria Nacional de Educación, Amalia Anaya, por motivos políticos y administrativos más que técnicos o curriculares, y fue en ese tiempo cuando se llegó a los acuerdos arriba mencionados. No es difícil imaginar lo compleja

que fue esa discusión y todo lo que costó. ¿Para qué abrir viejas heridas de la Iglesia Católica, en especial cuando las mismas atentan contra el poder, prestigio y credibilidad de una de las instituciones más poderosas en América Latina? Me parece por lo menos potencialmente riesgoso.

Una clara señal de que se ha removido algo muy sensible es que el propio Presidente de la República tuvo que intervenir y reunirse con las autoridades de la Iglesia Católica tras el anuncio de que la educación sería laica. El Presidente aclaró que él también es una persona profundamente católica y, que su religiosidad compartía el sincretismo religioso que caracteriza a Bolivia por su naturaleza multicultural y predominantemente indígena, donde la veneración a la Virgen María y a la Pachamama –la Madre Tierra– van de la mano sin mayores contradicciones.⁴

Por último, una consecuencia por la que catalogo al discurso de dañino es que niega el trabajo de miles de personas y desvaloriza el compromiso y esfuerzo de maestros, técnicos, representantes de la Iglesia, organizaciones sociales e indígenas y muchos otros que participaron en años de construcción de una propuesta innovadora y conciliadora de posiciones difíciles de integrar. Todo esto, a su vez, puede derivar fácilmente en lo siguiente: ante tanto rechazo y crítica a lo hecho, la tendencia del docente puede ser la de retornar a lo anterior, a lo conocido y a lo que le da seguridad, en otras palabras, a la tradición y a todo lo que ésta implica.

⁴ Justamente esta característica es parte del argumento del actual ministro respecto a la necesidad de una “nueva” propuesta para la enseñanza en el área, haciéndola “más abierta a la diversidad religiosa”. Este argumento también incurre en la negación de importantes pasos dados en esa dirección, plasmados en los documentos citados, específicamente en los nuevos contenidos definidos para el área.

LA REFORMA EDUCATIVA fue una frágil política de Estado

Para los que en algún momento pensamos que en Bolivia, con la Ley de Reforma Educativa –apoyada por cinco gobiernos consecutivos y que incorporó las demandas de los movimientos sociales de base–, por fin estábamos ante una política de Estado, o cerca de ese estatus (Albó 2002; López 2002; Nucinkis 2006), la discusión descrita es un claro ejemplo de que –a pesar de esa continuidad y de otras condiciones que le daban una supuesta solidez⁵– era una política frágil; tanto así que actualmente se trabaja en un proyecto de ley para reemplazarla. Esto también indica que la institucionalidad de nuestras políticas, lamentablemente, continúa sujeta a las voluntades (o gobiernos) de turno, por lo que, en sentido estricto, quizás tendríamos que reflexionar sobre nuestra capacidad de proponer y llevar adelante *políticas de Estado*.

Los propios educadores a veces contribuimos a esto. Unos, por estar siempre en contra de cualquier cosa que venga del Estado; a pesar de que es una posición cuyo origen no es difícil de identificar en la historia de nuestros Estados, no por ello es justificada. Esta actitud es adoptada, por ejemplo, por la cúpula del sindicato de maestros urbanos cuando se retiró del Congreso Nacional de Educación convocado tanto bajo el gobierno anterior (que lo tuvo que postergar varias veces entre 2004 y 2005) como por el actual (julio 2006); en ambos casos adujo las “imposiciones del gobierno”, sea éste neoliberal, socialista, indigenista o, supongo, cualquier otro. Esta actitud es sumamente agotadora porque requiere siempre crear (o tal vez mejor “inventar”) una propuesta contraria, incluso cuando en el fondo no se tiene una. Las críticas a los/as dirigentes del magisterio, justamente por esta actitud ampliamente conocida, son de larga data y, aun así, muchas veces son calladas por referirse al sector sindical.

Otros, por no revisar con honestidad profesional y política las propuestas, ideas, programas y políticas hechas por otras personas, grupos o gestiones gubernamentales, un camino en el cual, como se sugirió antes, lo más lógico sería que se encontrarían con cosas criticables y otras rescatables. Al no hacer ese trabajo, que requiere de tiempo, esfuerzo y una posición de apertura, se desperdician y desmerecen muchos avances y lecciones aprendidas. Lo que suele estar detrás de esto es que las personas, o gobiernos, le quieren poner su propia impronta a todo lo que hacen, cueste lo que cueste, sin importar si eso implica sellar algo como propio, cuando en realidad no lo es.

Como resultado de esto, las políticas se revisan, cambian, desestabilizan y la gente se desmotiva en trabajar dentro de los marcos conceptuales hacia los cuales fue construyendo sus fortalezas, muchas veces, durante años. Uno de los riesgos más serios, como dije, es el retorno a la tradición como salida más fácil cuando todo lo nuevo e innovador es tan inestable, discutido, criticado, etc. Y, en esto, me asusta el peso de la tradición y su efecto en las políticas educativas, en el sentido más amplio de la trascendencia de lo formal, lo rígido y estructurado, lo incuestionable, lo controlado y controlador, frente a lo nuevo, lo relativo, lo abierto, con las debilidades mencionadas.

En nuestra área, una tendencia como ésta podría traducirse en el peso de lo que fue la pedagogía de la homogeneización, la escuela tradicionalista y verticalista, donde se pregona que si todos hacemos lo mismo, bajo las mismas reglas, criterios, contenidos, idiomas, objetivos, etc., nadie puede estar descontento ni reclamar discriminaciones. Como sabemos, este discurso supuestamente equitativo puede esconder realidades muy inequitativas y discriminadoras, donde subyace la clásica confusión entre igualdad e igualación. Respuestas homogéneas y homogeneizantes (coherentes con posturas autoritarias) ante realidades heterogéneas y de relaciones asimétricas, bajo el manto del disfraz mencionado, son altamente peligrosas.

⁵ Varias condiciones se pueden mencionar en ese sentido: la Ley de Reforma contó en 1992, para su promulgación, con el apoyo de todos los partidos políticos importantes; sus contenidos ejes principales (Educación intercultural bilingüe y Participación popular) surgieron de las organizaciones de base como la Confederación de Maestros Rurales –CONMERB– y el Comité de Educación de la Confederación de Trabajadores Campesinos –CSUTCB– (Ministerio de Educación 2003); cinco gobiernos diferentes mantuvieron la ley e implementaron el Programa de Reforma Educativa; la cooperación internacional la apoyó de manera importante (Nucinkis 2006).

LA NECESIDAD DE FORTALECER las políticas educativas

Parecería que, a pesar de que el nuevo gobierno en Bolivia descalifica y/o niega lo vinculado a la Ley de Reforma Educativa y lo construido bajo ese marco, va a acabar llegando a lo mismo. En este análisis, el tema de la educación religiosa fue una suerte de excusa para llegar a otra preocupación más amplia: los altos costos educativos de la fragilidad de nuestras políticas, tal como subyace en el ejemplo abordado.

La evidencia más clara es que la mencionada ley está en proceso de derogación. Pero incluso más grave que derogar la norma desde lo formal (al final se puede escribir otra que diga cosas similares, tal como probablemente ocurrirá en el tema analizado) es el peligro de la pérdida de los costosos pasos técnicos, curriculares, pedagógicos e institucionales dados en el mejoramiento de la educación durante varios años debido a la completa desvalorización del trabajo hecho, de las metodologías innovadas, de los nuevos materiales creados, de los contenidos que cambiaron, etc., lo cual –como se planteó– fácilmente causa el retorno a lo “como era antes”, a esquemas tradicionales de trabajo en las escuelas, a los planes y programas estructurados y a las pedagogías autoritarias. Y es que algunos docentes bolivianos, después de oír las actuales críticas a Ley de Reforma Educativa (la cual les significó mucho trabajo y estudio, como todo cambio profundo), anunciaron que tomarían esa opción: dejar de usar los módulos de aprendizaje⁶, volver a los textos antiguos, a los dictados y al aula silenciosa, dejando atrás “eso de tanto juego y charla en la clase”. (Comunicación personal con un grupo de maestros de primaria en La Paz, 2006).

Dicho esto, de ninguna manera significa que una vez instituida una política de Estado perdamos una necesaria y sana actitud crítica ante ella, porque siempre se puede mejorar lo hecho, tal como ocurre con la ley en cuestión que tiene diversos aspectos que necesitan ser modificados. Lo sustancial es tener cuidado en medir las consecuencias de las rupturas en las políticas estatales, debido a los procesos, personas, esfuerzos y difíciles logros que están detrás de ellas. Pero no se trata sólo de ética; tiene implicaciones pedagógicas, políticas, sociales y hasta económicas.

En definitiva, quienes sufren las consecuencias concretas, efecto de los grandes discursos demagógicos, son los niños, las niñas y los jóvenes que asisten a escuelas donde los profesores no se esforzarán por introducir innovaciones en sus actividades o materiales usados, ni por cambiar su manera de relacionarse con la comunidad buscando hacerla más interactiva y permeable a las características del entorno. Pensando en esto, tenemos que encontrar mecanismos para revalorizar el trabajo de los docentes y, a la vez, poder ir integrando críticas –bien sustentadas– en verdaderos procesos constructivos, graduales, apoyados con el sentido que les dio Mercer (1994) en la construcción de aprendizajes, y así avanzar en la mejora de la educación.

Lo sustancial es tener cuidado en medir las consecuencias de las rupturas en las políticas estatales, debido a los procesos, personas, esfuerzos y difíciles logros que están detrás de ellas.

⁶ Son los libros creados con la Reforma para los alumnos, en reemplazo de los antiguos textos escolares. Los módulos se elaboraron en tres lenguas originarias, además del castellano, y con contenidos contextualizados a las regiones; fueron catalogados por ser uno de los materiales más innovadores para niños en una evaluación realizada por un equipo de expertos latinoamericanos en materiales educativos de la Secretaría del Convenio Andrés Bello (Comunicación personal, técnico SECAB, 2006). Otras evaluaciones también los consideran materiales pedagógicamente muy avanzados (MECyD 2001).

Algunas lecciones que podemos aprender del caso analizado aquí, o preguntas que nos podemos hacer, para trabajar en la línea de fortalecer nuestras políticas de Estado, son las siguientes:

1. Revisar los mecanismos de construcción de las políticas. El discurso en favor de la participación, la democratización y la descentralización parece no estarse reflejando lo suficiente en hechos concretos. Desde la tradición de la academia así como del manejo centralizado y bastante paternalista del Estado, como lo vivimos en América Latina, existe temor en delegar responsabilidades, tareas y el derecho de voz y voto en la construcción de las políticas estatales.

Para hacer más democrática la construcción curricular y la elaboración de las políticas debemos abrirnos, real y no sólo simbólicamente, a mayor participación. Esto implica una serie de procesos que en el discurso suenan muy bien, pero que en la práctica son muy difíciles de lograr por motivos vinculados a las personas, los espacios de poder involucrados, los miedos que genera, al trabajo que requiere, a las limitaciones con las que nos encontramos, etc.

Asimismo, son procesos costosos en términos de tiempo, de formación y capacitación de los recursos humanos, e incluso pueden ser un poco más caros. No obstante, creo que la legitimidad ganada y el nivel de comprensión que se logra de una política elaborada de esta forma, compensarían estas inversiones. Algunos proyectos o acciones descentralizadas realizadas con el adecuado apoyo y seguimiento, pueden servir de ejemplo.

Del proceso de Reforma realizado, el nuevo gobierno pretende rescatar los proyectos educativos. En Bolivia⁷ hubo tres tipos: de *núcleo* (elaborados en una red de 5 a 10 escuelas rurales); de *red* (elaborados por un grupos de escuelas urbanas); y de *distritos indígenas*. Estos proyectos se basaron en diagnósticos (curriculares, institucionales y de infraestructura) realizados por equipos de gestión locales, conformados por docentes, directores y padres y madres de familia, líderes de organizaciones de base, y otros actores de la comunidad. Las propuestas de qué hacer, cuándo, cómo, etc., también las elaboraron ellos, con asistencia técnica temporal y en el marco de unas normas, ciertos enfoques y lineamientos técnicos establecidos para todo el país. Asimismo, estos proyectos se incorporaron en Programas Municipales de Educación, cofinanciados por el nivel central y el gobierno local.

Los proyectos personalizaron a los actores del trabajo de transformación en las escuelas. Las personas, integrantes de la comunidad, con nombre y apellido, se involucraron en el análisis y en decisiones reales sobre la escuela y pudieron ver frutos (buenos y regulares) de sus propuestas. La dispersión de propuestas técnicas fue grande, el seguimiento muy complejo y el control a veces poco eficiente. Hubo fallas y serias críticas a los resultados de estos proyectos. Sin embargo, hasta ahora los proyectos quizás son uno de los componentes más valorados y defendidos por la población. La transferencia real de poder al nivel local, también en cuanto a decisiones curriculares (incluidas las de contenido), así como la integración de los proyectos locales en planes integrales y coherentes de desarrollo en un nivel de gestión más cercano a la localidad, como el municipal, creo que son dos factores sustanciales requeridos para una mayor sostenibilidad de las políticas o los cambios que buscamos generar en nuestros sistemas educativos. Hay que dejar de definir todo desde arriba y con este tipo de transferencias mostrar que se confía y está dispuesto a apoyar a las personas que trabajan en el nivel local. Estos trabajos son menos masivos y más graduales, pero la experiencia indica que también son los que generan más apropiación del desafío, compromiso, continuidad y posibilidad de alcanzar los resultados esperados.

⁷ Los proyectos se hicieron en varios países. En Chile hubo los Proyecto de Mejoramiento Educativo; en Perú y Colombia se habló de Proyectos Educativos Institucionales; en España, los Proyectos Educativos de Centro; en algunas provincias de Argentina hubo los Proyectos de Innovación Educativa; etc. Sería interesante contar con un estudio comparativo de los resultados de estas experiencias.

- 2. Dar más importancia a la difusión y seguimiento permanente de las políticas educativas.** Hay que ponerlas en agenda, mantenerlas en debate y asegurarnos que los medios de comunicación estén mejor informados antes de tomar partido. En una sociedad mejor informada es más difícil que los discursos demagógicos calen hondo. Al difundir el trabajo que se hace desde el sector, se transparenta más el proceso, se crea la posibilidad de mayor retroalimentación desde las bases (opiniones de docentes, padres o madres de familia u otras personas sobre lo que se hace) y se puede generar intercambios entre escuelas, maestros, alumnos, etc. Asimismo, al involucrar a la sociedad de manera más directa en un proceso de cambio, es más difícil negar su existencia o revertirlo después.

Un aspecto vinculado con esto es la importancia de que la difusión sea educativa. Al ir informando a la población, es necesario hacerla conciente de lo que significan los cambios que se van introduciendo en el aula. No alcanza con mostrar lo que se hace, hay que lograr una comprensión de la diferencia entre lo que se hacía y lo que se hace, y para qué es ese cambio. Una conciencia histórica de los objetivos y alcances de un proceso de reforma puede hacer que la población valore mejor lo que éste implica y busca.

- 3. Ser concientes de que muchas críticas a las políticas educativas, tal como se analizó aquí, en realidad se refieren a la implementación de las normas y no a lo que dicen las normas** –y esto se debe plantear y denunciar así–. Traducir la teoría a la práctica es tal vez el mayor desafío que se enfrenta cuando se planifican cambios o reformas, lo cual no le quita valor a la necesidad de sólidos marcos legales con objetivos amplios, de mediano y largo plazo. Esto se tiene que clarificar y debatir abiertamente para centrar los esfuerzos allí donde se deben centrar. Si debido a los obstáculos y dificultades que existen en la puesta en práctica de lo que una norma señala, se descalifica la norma, estamos equivocándonos en la identificación del problema.

Es posible que algo similar esté ocurriendo en otros países de la región donde muchos están planteando derogar las leyes educativas debido a las limitaciones que persisten en la calidad del trabajo de los sistemas educativos. Por el ejemplo de la experiencia boliviana y por los amplios esfuerzos hechos en cada país por miles de personas, plantearía la hipótesis de que tal vez el lado político de la discusión está echando sombras sobre desarrollos técnicos totalmente rescatables. Buenas investigaciones y evaluaciones cualitativas del trabajo en aula, en la escuela, o sea, en el nivel local, y conversaciones con la gente de las comunidades, seguramente nos darían luces nuevas para revisar las críticas y podríamos matizar algunas.

Al ir informando a la población, es necesario hacerla conciente de lo que significan los cambios que se van introduciendo en el aula.

La lucha histórica por el poder entre la Iglesia Católica y el Estado en el sector educativo aún tiene varios capítulos por delante.

4. **En cuanto al tema específico abordado, reconocer que en América latina la lucha histórica por el poder entre la Iglesia Católica y el Estado en el sector educativo aún tiene varios capítulos por delante.** Por la tradición de ambas instituciones, es difícil pensar en que la participación de las bases en ese debate pueda ser un factor importante para inclinar las decisiones hacia uno u otro lado, pero si queremos democratizar la educación, este debate interesa a las bases, a las comunidades y a las familias. La libertad de culto, la libertad de elegir determinada forma de vida espiritual y religiosa, entre otros, son valores que generan profundas discusiones. Hay normas nacionales e internacionales que pueden ayudar a encaminar la discusión en tanto establecen opciones que han logrado consensos amplios, resultado de muchas consultas, de procesos de resolución de conflictos, etc.; tal vez es sobre éstas que hay que conversar más con la sociedad para ayudarla a participar o intervenir de alguna manera en esa lucha y opinar sobre el papel del sistema educativo en la formación religiosa.
5. **Importancia de la identificación de potenciales redes.** Desde las instituciones internacionales, y aprovechando que hay cada vez mayor intercambio entre los países, hay que identificar las potenciales redes que están surgiendo (como las comunidades de práctica que UNESCO está impulsando; las redes y foros virtuales sobre educación en Internet, etc.), procurar mecanismos para apoyar la continuidad de políticas que incorporan respuestas consensuadas en diversos lugares y momentos. Si entre los objetivos de las redes e instituciones está el contribuir en la búsqueda de una mejor educación, de construir visiones compartidas, de crear capacidades técnicas y políticas, y generar cooperaciones intra e interregionales (OIE 2005; Universidad Peruana Cayetano Heredia 2006), debemos involucrarnos en la dimensión política y aceptar que surgirán conflictos y opiniones divergentes. Tal vez con esto se abra la posibilidad de ayudar a los gobiernos a hacer un análisis más adecuado de las políticas cuya continuidad es tan necesaria para arribar a nuestros objetivos. La mirada externa, más distante, enriquecida por la experiencia internacional, y percibida como más neutral y desinteresada, puede ser más válida y tener mayor impacto que la interna.

6. **Fomentar el sentido de cuerpo entre todos los actores involucrados en procesos de cambio educativo.** No sirve de mucho que sólo la gente que impulsó un proceso de reforma, desde un lugar de responsabilidad directa como lo es un Ministerio de Educación, sea la que entre en debates respecto a lo que se hizo, se quiso o se debería haber hecho. Por ejemplo, la cooperación internacional que apoya proyectos en nuestros países, brinda asistencia técnica, realiza misiones de evaluación y hace seguimiento a sus donaciones o préstamos, también tiene una responsabilidad histórica que parecemos olvidar, en especial cuando surgen cuestionamientos internos al país sobre el trabajo hecho. Además de los sindicatos de maestros, las ONG que desarrollan procesos educativos e incluso los ministerios de Educación de países que han promovido reformas más o menos similares, como ha ocurrido en la región en los últimos años (Rojas 2006), también son actores a los que podríamos tratar de involucrar más. Fomentar cierto sentido de cuerpo, de equipo, al menos en función de grandes metas comunes, entre estas instancias, podría contribuir a disminuir nuestra capacidad de destrucción y, quizás, fortalecer la capacidad de sostener, siempre con fundamento, las construcciones que tanto cuestan hacer en espacios de desarrollo humano.

PARA CERRAR y como para seguir pensando

Una duda que surge, a partir de lo que se percibe en Bolivia, es cuánto tendrán de sustento técnico, pedagógico, lingüístico, cultural, etc., las tan difundidas críticas a las Reformas Educativas en América Latina; en muchos lugares, se está hablando en forma generalizada de “las fracasadas reformas de los noventa”. Quién sabe, en 2015, cuando midamos el estado de avance en las Metas del Milenio, calificuemos la década actual como la de “la guerra de la educación contra sí misma”. Al menos, sería un calificativo creativo.

Considero que una dosis de escepticismo es sana cuando se nos presentan críticas que descalifican de manera general trabajos de muchos años, que no rescatan ningún aspecto, ni material, ni conceptual, ni político. Sabemos que en todo proceso se cometen errores, pero también hay éxitos, mejoras, cambios, en especial cuando se trata de procesos educativos, sociales, en los que todos estamos aprendiendo constantemente, como ocurre cuando diseñamos currículos nuevos o materiales didácticos innovadores.

Quizás lo que tenemos que lograr hacer es lo mismo que pedimos a los docentes en el aula, es decir: *revalorizar lo construido* (llámese conocimientos previos, lengua materna, experiencias piloto, propuestas teóricas, diseños curriculares o políticas educativas de gobiernos anteriores o de otros países, etc.), para no comenzar de cero y rescatar e integrar el esfuerzo, así como los logros y aprendizajes, de cientos o miles de personas –docentes, técnicos, investigadores, políticos, etc.– que habrán participado en esas construcciones, en la búsqueda de caminos para mejorar las propuestas existentes para educar a las futuras generaciones. **e**

REFERENCIAS bibliográficas

Albó, Xavier (2002), *Educando en la diferencia: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: CIPCA, UNICEF, MECyD.

Albó, Xavier y Anaya, Amalia (2003), *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA-UNICEF.

Apple, Michael (1982), *Education and power*. Massachusetts: Routledge and Kegan Paul.

Braslavksy, Cecilia (1999a), *Comentarios a las propuestas de diseño curricular para la formación docente en Bolivia*. Documento de trabajo interno, consultoría.

Braslavksy, Cecilia (1999b), *La educación secundaria en América latina. ¿cambio o inmutabilidad?* IIPE-Buenos Aires.

Contreras, Manuel y Talavera, María Luisa (2003), *The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. Country Studies. Education. Washington: The World Bank.

Freire, Paulo (1996), *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

La Razón (periódico de circulación nacional) (2006), Editorial y artículos sección Sociedad, "La educación religiosa tiene varias maneras de transmitir" y "La Reforma ya propone la formación ética y moral" del 30 de julio de 2006. "Iglesia y Gobierno definirán cómo se enseñará la religión" del 4 de agosto de 2006.

López, Luis Enrique (2002), *Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana*. PROEIB Andes. Versión preliminar.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (2002), *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Informe Educativo N° 94. Eschborn: Cooperación Técnica Alemana. Versión corregida y ampliada de la primera publicación en 1999 en la *Revista Iberoamericana* (OEI).

Mercer, N. (1994), *Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education*, in Stierer, B. and J. Maybin (eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. London: The Open University/Multilingual Matters.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD). Bolivia

- 1999 *Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario*. Mimeo. La Paz: VEIPS – UDC.
- 2001 *El maestro como usuario de los módulos y como mediador del uso de módulos por los alumnos. Los alumnos como usuarios de los módulos. Resultados general de la investigación realizada en cuatro escenarios sociolingüísticos (aimara, castellano, guaraní y quechua)* Documentos de investigación. Staff de Materiales Educativos.
- 2002a *Memoria de Actividades*. La Paz.
- 2002b *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas*. La Paz.

Ministerio de Educación (Minedu). Bolivia

- 2003a *Diseño curricular para el nivel de educación primaria*. La Paz.
- 2003b *Plan y programas de estudio para el nivel primario: segundo ciclo*. La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz. Murillo, Orlando, Nicole Nucinkis, Juan Carlos Alejo y otros
- 2004 *Incentivos a la modalidad bilingüe*. Estudios Bolivia - Proyecto Tantanakuy. PROEIB Andes. Cochabamba.

Nucinkis, Nicole (2006), *La situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia 1994-2004*, en L. E. López (ed.) *La EIB bajo examen*, Plural - PROEIB Andes-Banco Mundial. La Paz.

Oficina Internacional de Educación (OIE)-UNESCO (2005), *La comunidad de práctica como una red global de desarrolladores de currículum*, documento marco. UNESCO.

Rojas, Alfredo (2006), Ponencia presentada en el Seminario Regional Andino, Comunidad de Práctica de Desarrollo Curricular, *Los desafíos de la Educación Básica en los Países Andinos y la metas de la Educación para Todos*, Lima, junio 2006. UPCH – Facultad de Educación y UNESCO-OIE.

Seligson, Mitchell, Abby B. Córdoba y otros (2006), *Auditoría de la democracia. Informe Bolivia 2006*. Cochabamba: Ciudadanía, comunidad de estudios sociales y acción popular, USAID y LAPOP.

Universidad Peruana Cayetano Heredia-Facultad de Educación (2006), Documento de trabajo presentado en el Seminario Regional Andino, Comunidad de Práctica de Desarrollo Curricular, *Los desafíos de la Educación Básica en los Países Andinos y la metas de la Educación para Todos*, Lima, junio 2006. UPCH – Facultad de Educación y UNESCO - OIE.

Young, Michael (Ed.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions for Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

Los cambios en el currículum de la escuela secundaria ¿POR QUÉ SON TAN DIFÍCILES?

Flavia Terigi*
Pedagoga, Argentina.



* Argentina, Pedagoga, especialista en la temática curricular, autora entre otros de *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio* (Editorial Santillana). Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos. Ex subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003/ 2006), ex Directora General de Planeamiento de la misma Ciudad (2000/ 2003).

La desespecialización de los primeros años de la educación secundaria.

El *currículo* suele ser señalado entre los componentes sobre los que es necesario incidir para alcanzar cambios sustantivos en la escuela media. Los cambios que se requieren deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social de un nivel crecientemente cuestionado.

A partir de la década del ochenta y en el contexto del largo y complejo proceso de recuperación democrática, las administraciones educativas nacionales de los países latinoamericanos iniciaron cambios de envergadura en los currículos de la escuela secundaria. Estos cambios fueron especialmente importantes en los noventa, década en la cual las reformas educativas desarrolladas en los distintos países pusieron a la escuela media en el foco de las principales acciones. Una de las tendencias que pueden reconocerse en dichas reformas curriculares es la desespecialización de los primeros años de la educación secundaria. Esta tendencia se explica tanto por la necesidad de ampliar la base cultural compartida por la población con la prolongación de la escolaridad común, como por la pretensión de moderar el impacto del pasaje de la primaria a la secundaria y de desmontar los circuitos diferenciados de escolarización que establecen límites tempranos a las trayectorias escolares posibles de los adolescentes y jóvenes.

Transcurrida esta larga fase de reformas, no es posible precisar el efecto de las transformaciones en la mejora de los aspectos críticos del currículo de la escuela secundaria, pero los datos de retención y logros educativos no son alentadores, el desconformismo de las administraciones y los docentes es generalizado, y las familias y los estudiantes tampoco perciben mejoras.

El propósito de este trabajo es ofrecer algunos elementos para comprender por qué, a pesar de las expectativas que suelen volcarse sobre la potencia del cambio curricular para la mejora educativa, en el nivel secundario existen fuertes restricciones a tal cambio. Nos proponemos alertar sobre las dificultades que se presentan a las políticas de reforma y alentar posicionamientos más informados de las administraciones educativas que eviten caer en iniciativas bienintencionadas pero ingenuas, con poca probabilidad de buen éxito.

EL TRÍPODE DE HIERRO de la organización básica de la escuela secundaria

La organización moderna de los distintos niveles de los sistemas escolares occidentales ha asumido rasgos específicos en cada uno. La escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas que pronto se enlazaron entre sí de tal modo que conforman un trípode de hierro para la organización del nivel: la clasificación de los currículos, el principio de reclutamiento de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. En los distintos países, estas tres disposiciones se fueron acoplando en ritmos diferentes, pero llegaron a configurar un patrón organizacional típico de la escuela media que está en la base de buena parte de las críticas al nivel.

Los análisis disponibles acerca de la constitución histórica del *currículo* en los sistemas educativos occidentales muestran que la clasificación del saber es un principio organizador de todo el sistema, que tiende a fortalecerse a medida que se avanza hacia los niveles superiores. Aunque los países varían de manera considerable en los temas tratados en la enseñanza de las asignaturas escolares, las categorías básicas con que organizan los conocimientos escolares en la educación de niños y jóvenes son notoriamente similares (Benavot y otros, 1991; Benavot, 2002; Goodson, 2000; Kamens y Cha, 1999).

La organización de base disciplinar y la promoción universal de un grupo de materias troncales aparecen en la mayoría de los *currícula* oficiales, y permanecieron relativamente estables a lo largo del siglo XX. Aún cuando se analizan currículos que, por sus propósitos formativos, incluyen campos de saberes diferentes a los de la tradición académica (tal es el caso de la formación técnica), se observa que lo hacen respetando la clasificación del saber y generando en pocos años un patrón de estabilidad curricular que hace compleja la tarea de encarar los cambios.

¿Qué significa que un currículo es fuertemente clasificado? Que los límites entre contenidos están claramente establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos son susceptibles de transmisión en unidades curriculares (las asignaturas) cuyas fronteras con las demás están muy delimitadas (Bernstein, 1988). La asignatura escolar representa, según Goodson, el arquetipo de la división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades (Goodson, 2000). Desde mi perspectiva, no debería desconocerse que la división y fragmentación del conocimiento

que las asignaturas representan corresponde a la organización decimonónica del saber; esto significa que, a los problemas de la fragmentación, se les añaden los del anacronismo, debidos a la referencia del currículo escolar con una tradición de conocimiento propia de fines del siglo XIX y francamente inadecuada para los comienzos del siglo XXI.

No es forzoso que un currículo clasificado requiera docentes especializados; el caso del nivel primario muestra que uno donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas. En el caso de la enseñanza secundaria, la correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de reclutamiento de los profesores por especialidad. Mientras que en la escuela primaria y, poco más tarde, en la educación infantil, se impuso la figura del maestro generalista, la figura propia de la organización docente en el nivel secundario ha sido desde el principio la del profesor especialista. El sistema formador de profesores, por consiguiente, se estructuró según la misma lógica; produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas, en disciplinas cuya referencia académica es, como señalamos, la especialización del saber propia de fines del siglo XIX.

Ahora bien, la formación docente clasificada y la referencia con la tradición decimonónica, por mucho que nos alarmen, son difíciles de modificar, lo cual explica algunas de las dificultades que afrontan las iniciativas de cambio curricular que pretenden romper con la clasificación del currículo y plantear formaciones más integradas. Podemos aspirar a que los docentes enseñen contenidos integrados pero, ¿se han formado para ello? Podemos aspirar a que temáticas de suma actualidad se incorporen al currículo pero, ¿tenemos los recursos humanos especializados capaces de asumir su enseñanza? Es clave entender las consecuencias de la estrecha relación entre organización curricular clasificada y formación docente especializada en el destino posible de los intentos de transformación curricular del nivel medio.

Al principio de reclutamiento por especialidad y a la clasificación del saber se le sumó un tercer rasgo constitutivo del nivel medio: la organización del trabajo docente por horas de clase. Mientras que el esquema propio de los niveles inicial y primario fue la del cargo docente, en la escuela secundaria la lógica del currículo mosaico prevaleció como estructuradora del trabajo y los docentes fueron designados por hora de clase a dictar. Esto fue así aún en escuelas de gran tamaño, donde

Los niveles del sistema escolar presentan diferencias importantes y, consecuentemente, son distintas sus permeabilidades al cambio curricular.

se dictan en simultáneo varios cursos y un mismo profesor podría, por tanto, acumular numerosas horas de clase.

La estructura del puesto de trabajo de los profesores (básicamente, una colección de horas cátedra) impide la concentración institucional, pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la unidad curricular, y excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase. La excepción a esta situación se plantea en las escuelas de la modalidad técnica, que tempranamente incorporaron la figura del maestro de taller estructurada con la lógica del cargo, y no de la colección de horas.

Han existido importantes intentos de modificar esta definición del puesto de trabajo de los profesores, como los proyectos de régimen de contratación por cargo docente; pero las iniciativas no han sido generales y, hoy en día, los docentes con mayor concentración institucional en el nivel medio no son los profesores sino figuras auxiliares como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta. El régimen de trabajo de los profesores aparece destacado en numerosos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela media (por ejemplo, Aristimuño y Lasida, 2003; Barolli et al, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004), y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal (Jacinto y Terigi, 2006).

EL CURRÍCULO RESULTANTE y las restricciones para su transformación

En la actualidad existe un fuerte consenso en la crítica de ciertos rasgos del currículo de secundaria. La fragmentación en numerosas asignaturas (siempre más de diez), la inexistencia de alternativas para la elección personal, la relegación de los intereses de los adolescentes y de los problemas del mundo contemporáneo, el enciclopedismo y la ausencia de una orientación hacia el desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas básicas, son algunos de los puntos críticos (Quiroz Estrada y Weiss, 2005).

Las comparaciones entre modalidades diferentes de la escuela secundaria añaden a esta lista los problemas derivados de una estructura curricular rígida y diferenciada horizontalmente entre modalidades, unas dirigidas a la formación para el trabajo, otras para la universidad (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, este

currículo enciclopédico se recortaba como el legítimo; si muchos estudiantes no lograban transitarlo, ello no se analizaba como problema del currículo, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. Ahora bien, a medida que se consolida la exigencia de universalización de la escuela secundaria, estos supuestos no pueden seguir sosteniéndose. La “obligatoriedad subjetiva” de que comienza a revestirse la escuela secundaria (Braslavsky, 1999) pone en cuestión su propuesta formativa al mismo tiempo que se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes.

Con gran recurrencia en los análisis, las alternativas parecen pasar por la formulación de currículos más integrados, por la desespecialización de los primeros años de la post-primaria, por la ruptura con el enciclopedismo y por la incorporación de posibilidades de elección por parte de los estudiantes de algunos componentes de su formación, sin que ello inhiba sus posibilidades de decisión sobre el recorrido escolar posterior.

Pero, si siempre el cambio curricular afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador. En este aspecto, los niveles del sistema escolar presentan diferencias importantes y, consecuentemente, son distintas sus permeabilidades al cambio curricular. En la escuela secundaria se verifica –como hemos señalado– una correspondencia entre las unidades que componen el currículo (materias, talleres, etc.), los puestos docentes y las carreras de formación. En el marco de un currículo fuertemente clasificado, esta correspondencia se traduce en una serie de puestos de trabajo asignados a profesores formados según especialidades diferentes, con un bajo margen de movilidad de los profesores entre unidades curriculares, precisamente por su especialización.

En el nudo de aquellos rasgos criticados del currículo se encuentra el trípode de hierro de la organización de la escuela media: la clasificación de los currículos, el reclutamiento de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Por lo tanto, en el nudo de las alternativas propuestas, tropezamos con el mismo trípode. Es hora de que le prestemos suficiente atención y de que se diseñen políticas menos voluntaristas, y más centradas en reformular completamente la organización de la escuela secundaria.

LAS REFORMAS CURRICULARES y su margen de posibilidades

Bajo las condiciones que acabamos de exponer, casi cualquier cambio en la composición del currículo de la escuela secundaria afecta los puestos de trabajo de grupos numerosos de profesores: los del nivel medio y los del sistema formador. Esta cuestión enfrenta a las administraciones con conflictos sindicales no sólo cuando efectivamente se produce un cambio en el currículo, sino mucho antes, cuando se analizan las posibilidades de cambio. Los estatutos que rigen el trabajo docente agregan restricciones normativas, pero la situación es en sí misma considerablemente rígida.

La situación se agrava si advertimos que los países que más tempranamente han realizado esfuerzos para incorporar a la población adolescente a la educación secundaria, son los que afrontan las mayores dificultades para un cambio curricular que se sabe necesario. Estos países tienen que mejorar sus escuelas medias en un contexto donde el subsistema no va a expandirse y, por tanto, no habrá de crear nuevos puestos de trabajo, que permitan reubicaciones del personal que deberá movilizarse necesariamente si se descomprimen los currículos sobrecargados.

Los países con mayores tasas de cobertura de la educación media tienen un margen para la reorganización curricular mucho menor que los países que aún deben promover su expansión; mientras que los primeros afrontan la presión de un profesorado voluminoso y un sistema formador estructurado, los segundos pueden generar modelos curriculares y organizacionales completamente nuevos, dado que se abre para ellos un proceso de creación de puestos de trabajo.

Al mismo tiempo, las reformas de los noventa han mostrado la ineficacia de las políticas que amenazan la fuente laboral de los docentes y no logran ligar los cambios con procesos de mejora individual y colectiva de las posibilidades de actuación de los educadores o con progresos en su carrera profesional, por lo cual la llamada "flexibilización" laboral, además de objetable, ha sido en general inconducente. Resulta clara, por lo tanto, la necesidad de encontrar mecanismos que, siendo respetuosos de los derechos del personal docente, permitan un margen de movilidad de los profesores en períodos acotados de cambio curricular, y los sumen a procesos que puedan valorar por sus contribuciones no sólo a mejorar su trabajo sino a asegurar los derechos educativos de los adolescentes y jóvenes.

Parecería que las administraciones han percibido las dificultades para la concreción de cambios sustantivos en el currículo y comparten cierta perspectiva de la conveniencia de

otra clase de abordaje del cambio curricular. Una serie de estudios realizados recientemente en cuatro países muestra que los proyectos curriculares desarrollados en una fase posterior a la de las grandes reestructuraciones curriculares de los noventa han ensayado abordajes más acotados de la problemática. Así, por ejemplo, el Programa Liceo para Todos de Chile no se propuso nuevos cambios curriculares: el componente curricular se expresa en el Plan de Nivelación Restitutiva; fuera de ello, el Programa no introduce modificaciones en la estructura del currículo, o incorporaciones de espacios curriculares novedosos (Marshall Infante, 2003). En el caso de Argentina (la jurisdicción analizada fue la Ciudad de Buenos Aires, porque Argentina tiene un sistema educativo federal), las políticas analizadas no incluían cambios curriculares impulsados por los organismos centrales. Sólo una de las iniciativas –el currículo de la escuela media en Brasil– supuso la formalización de la posibilidad de introducir opciones, las cuales, de todos modos, en las escuelas se reducen a materias que éstas añaden, y no a entre las cuales los alumnos pueden optar (Barolli et al, 2003). Excepto en Uruguay (Aristimuño y Lasida, 2003), en ninguno de los casos analizados las administraciones impulsan cambios curriculares de gran escala.

Vistas las dificultades para producir una reestructuración dramática del currículo tiene el mayor interés interrogarse acerca de cuáles son los cambios que podrían promoverse sin alterar de manera sustantiva la organización curricular, y que podrían contribuir a resolver algunos de los puntos críticos que señalan los análisis. Dicho de modo llano: ¿qué cambios relevantes soporta la estructura actual del currículo, sin someterla a grandes transformaciones?

Es hora de tomar como foco principal de las políticas para el nivel secundario un conjunto de iniciativas que mejoren la estructura del puesto de trabajo de los profesores.

La respuesta que surge de los estudios analizados es convergente: es posible introducir en el currículo nuevos componentes, que permitan incorporar temáticas ausentes en los planes de estudio vigentes, y que abran algunas opciones en la formación de los estudiantes. Los casos estudiados revelan que éste es un movimiento que el currículo soporta de mejor manera que las grandes reestructuraciones; los proyectos que las escuelas definen cuando tienen la oportunidad de introducir propuestas se orientan de manera importante a la complementación del currículo con temáticas que se juzgan novedosas (Jacinto y Terigi, 2006).

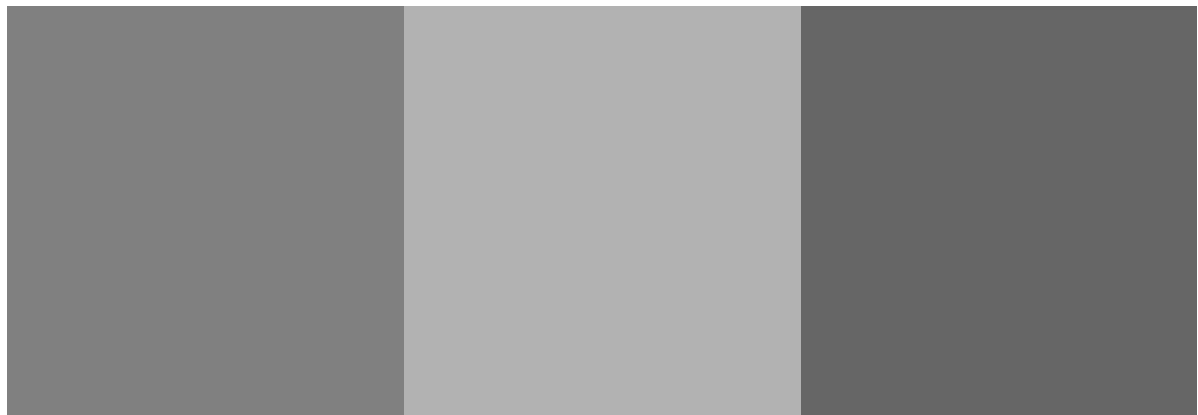
La pregunta por los cambios que soporta la estructura actual del currículo abre una segunda línea de análisis, que puede sumar respuestas: se trata de discutir la relevancia de los contenidos del currículo, aún en el marco de la estructura presente. Es posible preguntarse qué cambios pueden introducirse en el tratamiento de los contenidos, aún dentro del carácter discreto de las unidades curriculares que los profesores tienen a su cargo. “¿Qué es relevante saber de cada asignatura? ¿Qué otros referentes plantear para la selección de contenidos, además de la disciplina que ha sido el referente tradicional? ¿Cuáles son los aprendizajes clave que tiene que promover la escuela y asegurar a todos, y cuáles son los que pueden proponerse a grupos diferentes de adolescentes y jóvenes sin que ello implique menoscabo en el núcleo sustantivo de formación al que tienen derecho?” (Jacinto y Terigi, 2006:33).

CONCLUSIÓN

Una conclusión es que el tipo de cambio curricular que se requiere en el nivel secundario involucra una transformación profunda en las pautas de ordenamiento de la instrucción en el nivel, que esa clase de transformación es extremadamente difícil, tanto que ha sucedido unas pocas veces en la historia de la educación general (Terigi, 2004). Ello explica que, en medio de una ola mundial de cambio curricular, las reformas que han tenido lugar en muchos de nuestros países hayan dejado la sensación algo amarga de haber cambiado mucho y, sin embargo, encontrar todo en el mismo sitio.

Es que, si no se tratan en forma simultánea las tres patas del trípode de hierro, nos encontraremos ante una sorprendente estabilidad del curriculum escolar. Pero este abordaje simultáneo no puede hacerse sin un cuidadoso proceso de planeamiento: así, por ejemplo, lo que hoy definamos como novedad para el currículo del nivel, con fortuna contará con docentes formados para su enseñanza recién en cinco o seis años. Desconocer esta restricción, como las otras que hemos señalado, es colocarnos nuevamente en el camino del voluntarismo.

Es hora de tomar como foco principal de las políticas para el nivel secundario un conjunto de iniciativas que mejoren la estructura del puesto de trabajo de los profesores, que promuevan nuevas especialidades de formación a fin de poder incorporar instancias formativas hoy inexistentes en los currículos de los adolescentes, y de revisar las formaciones existentes para que, sin perder la base disciplinar, que es su rasgo de identidad, produzcan recursos humanos con perspectivas epistemológicas más amplias y posibilidades concretas de trabajar en currículos menos clasificados. *e*



REFERENCIAS bibliográficas

Aristimuño, Adriana; Lasida, Javier (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*, Paris, UNESCO. IIEP.

Barolli, Elisabeth, Dias, Francisco Carlos da Silva y Almeida de Souza, Cristina (2003). *La Educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso*, Paris, UNESCO-IIEP.

Benavot, Aaron et al (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales. En: *Revista de Educación* n. 295, "Historia del curriculum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/ agosto 1991. pp. 317-44.

Benavot, Aaron (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. En: *Perspectivas*, XXIII (1), marzo de 2002, pp. 53-81.

Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control*, volumen 2. Capítulo V: "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo". Madrid, Akal.

Braslavsky, Cecilia (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.

Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el curriculum*. Capítulo 9: La próxima crisis del curriculum. Barcelona, Octaedro.

Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, París, IIPE-UNESCO.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (en prensa) (2006). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Capítulo 3, apartado 3.1., “Los cambios en el curriculum de la escuela secundaria”. Buenos Aires, IIPE- Santillana.

Kamens, David y Cha, Yun- Kyung (1999). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. En: *Revista de Estudios del Curriculum*, volumen 2, número 1, pp. 62/ 86.

Marshall Infante, María Teresa (2004) *Educación secundaria y estrategias de mejoramiento de las oportunidades: el Programa Liceo para Todos en Chile*. París, IIPE-UNESCO.

Quiroz Estrada, Rafael y Weiss, Eduardo (2005). Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México. En Weiss, Eduardo, Quiroz Estrada, Rafael y Santos del Real, Annette *Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. París, UNESCO-IIEP.

Terigi, Flavia (2004). *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos*. Ponencia en el Tercer Encuentro Internacional “El curriculum en la enseñanza básica”, organizado por Editorial Santillana con auspicio de la Secretaría de Educación Pública de México. México DF, 27 y 28 de febrero de 2004.

II REUNIÓN INTERGUBERNAMENTAL
PROYECTO REGIONAL DE EDUCACION PARA
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – PRELAC
Mayo 2006



Currículo a debate



SÍNTESIS DE ALGUNOS DESAFÍOS CENTRALES SOBRE EL CURRÍCULO



La sesión final de la II Reunión Intergubernamental del PRELAC (13 de mayo de 2006) estuvo destinada a retomar los temas centrales del debate. Para esto, una comisión identificó seis grandes desafíos que se habían colocado sobre la mesa de discusión, considerando como criterios: la relevancia y prioridad para la región, la existencia de aproximaciones divergentes que merecen explicitarse y la persistencia de algunas confusiones que precisan ser esclarecidas. Si bien estos puntos –relacionados entre sí– no agotan todas las discusiones, constituyen desafíos colectivos que requieren continuar profundizándose para construir una agenda de futuro sobre el tema del currículo. Por su importancia, sintetizamos estos retos en la Revista.



La discusión de estos ejes centrales se estructuró sobre la base de la reflexión orientada por César Coll y Elena Martín –especialistas invitados al encuentro–, y alimentada por los comentarios de los participantes. A continuación, se sintetizan las líneas fuerza de estos desafíos suscitadores.

Respuestas al qué y el para qué de la enseñanza, paso fundamental, aunque no único.



TENSIÓN ENTRE DISEÑO y desarrollo curricular

La primera constatación es la necesidad imprescindible de atender el diseño curricular, porque es relevante acertar en las intenciones educativas, en las respuestas al qué y el para qué de la enseñanza, paso fundamental, aunque no único.

Hay que insistir que el diseño es dinámico y requiere retroalimentarse con el desarrollo curricular, con las expresiones y adaptaciones de los distintos niveles (local, institucional, de aula). Para lograrlo, las instituciones educativas tienen que dotarse de instrumentos adecuados para esta retroalimentación y no esperar las grandes reformas. Estas no pueden ser solo curriculares. Es hora de detener cierta “curricularización” de las reformas, la sobredimensión del currículo. El problema es haber suspendido el esfuerzo y el aporte del desarrollo curricular.

Ahora no se habla de grandes reformas curriculares; la necesidad está en los cambios graduales. No es indispensable refundarlo todo cada vez que se requiere una modificación. Se trata de construir sobre lo que se tiene. Todas las propuestas deben incluir un mecanismo de actualización, como parte de un proceso sistemático y normalizado. Es momento de instalarlo como una cuestión rutinaria en el diseño y desarrollo curricular, considerando que las actualizaciones estén en sintonía con los docentes.

No es posible para el ser humano considerar que todo lo que hace esté planificado. De todas maneras, la característica de la educación escolar frente a otros procesos es que hay intenciones explícitas que se planifican para ser sistemáticas en su intervención. Sin embargo, es importante reconocer que en los centros educativos suceden cosas y hay aprendizajes no planificados. La circularidad de que podamos reflexionar y tomar conciencia sobre lo que está pasando y, en vez de dejarlo correr, retomarlo como algo para planificarlo, sería una clave para lograr mayor control e intencionalidad del proceso educativo.

El concepto de competencias incluye la integración de conocimientos, su movilización y su aplicación.

No obstante, el diseño debe considerar y hacerse cargo de la implementación, del desarrollo curricular; no puede permanecer ajeno. Debe fijar objetivos y mecanismos para cumplirlo y para darle seguimiento. De no hacerlo, la evaluación final de los resultados podría llevar a inferencias sin sustento. Esto supone considerar si hay instancias estructuradas para evaluar el sistema, para crear currículo, para formar docentes. De existir las tres instancias, saber hasta qué punto están articuladas. Deben estarlo para poder releer los datos evaluativos y convertirlos en desarrollo curricular y cambios en la formación.

Desde el punto de vista de las reformas, es importante resaltar que aunque tengan énfasis en aspectos como gestión o financiamiento, no pueden prescindir del para qué y de qué enseñar. No se puede abandonar la línea curricular en ninguna reforma.

Cabe considerar dos elementos adicionales. El primero es el alto costo alto del desarrollo curricular por lo que la voluntad política y el análisis de viabilidad son importantes. Y el segundo es la expresión de los aportes curriculares en los textos y materiales. Para guardar coherencia es preciso un trabajo innovador con las editoriales y fomentar la investigación por parte de equipos de didactas experimentados.

APRENDIZAJES BÁSICOS Y PRECISIONES: ¿contenidos?, ¿competencias?, ¿estándares?

Se aprecia cierta confusión en el uso de los términos referidos. Esclarecerlos reviste particular importancia desde el ángulo de las opciones de política y por las implicaciones que tiene respecto a los resultados de aprendizaje y también a determinados riesgos. Cuando hablamos de competencias, contenidos y estándares hacemos referencia a resultados de aprendizaje. En el caso de estándares, además referimos a “niveles de logro”. El concepto de competencias incluye la integración de conocimientos, su movilización y su aplicación.

En este escenario, se debe valorar con cuidado lo que implica establecer un currículo por competencias que pudiera estar vaciado de contenido. Establecer para estas los diferentes tipos de contenidos para la adquisición y dominio de ellas, es la solución más coherente. No hacerlo es desgajar el currículo y, por lo tanto, las intenciones educativas del contexto socio cultural.

Estándares y currículo no son contrarios. Los estándares son un instrumento de mejora al currículo, pero no lo pueden sustituir. Los estándares tienen un papel clave en los procesos de revisión y mejoramiento del currículo y no como alternativa al mismo. Es crucial integrar los conocimientos, y visualizar las dimensiones éticas imprescindibles en el tema de competencias.

Parece importante pensar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en un sentido más amplio, y tomar las categorías necesarias para el diseño curricular como herramientas para la reflexión, sin traducirlas en una exigencia clasificatoria para docentes y escuelas. Sin olvidar tampoco que currículo, estándares y competencias son formatos que “esconden” contenidos, los que a veces resultan difíciles de ser revelados por los profesores, quienes quedan solos descubriendo qué enseñar.

Una agenda curricular debiera tomar en cuenta los ámbitos de la competencia que demandan las sociedades actuales de América Latina y el Caribe; a saber, alfabetización letrada, alfabetización intercultural, científica, tecnológica, conciencia a nivel social y ejercicio de ciudadanía.

CRITERIOS PARA AVANZAR en la definición de aprendizajes básicos

Es necesario interrogar a fondo los contenidos actuales de los currículos o de cualquier nueva propuesta para diferenciar lo que es básico en general y lo que lo es para cada nivel de escolaridad, esclareciendo en qué sentido son básicos para cada nivel del desarrollo formativo de las personas. Hay diversas maneras de entender el significado sustancial de “básico”.

En esta línea es importante evitar la identificación de educación básica con educación inicial. Es más apropiado acuñar la expresión de educación básica a lo largo de la vida y reflexionar sobre qué es lo básico para cada momento de la existencia de las personas. La experiencia lleva a plantear que es más bien poco lo realmente básico e indispensable.

Es necesaria la diferenciación entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, que permitiría, entre otras cosas, determinar criterios para la opción de que contenidos deben significativamente formar parte de los currículos superando así la tradicional sobrecarga de los mismos. Lo básico imprescindible es aquello cuya ausencia significa una distribución inequitativa de conocimientos que se transforma en una herramienta de exclusión social, restricción de derechos. En cambio, lo básico deseable alude a prerrequisitos orientados a un nivel de educación post obligatoria, su no adquisición no afectaría al ejercicio de la plena ciudadanía. Los dos son esenciales, pero el peso de su sentido y alcance cambia según el contexto y el momento.

mínimos deseables, mismos que consideran los contextos dinámicos en que se inscribe la educación.

También es relevante, con relación a los aprendizajes básicos, evitar algunos riesgos de las evaluaciones que miden excelencia. Los esfuerzos de crear agencias de evaluación nacionales o internacionales son dignos de aplauso. Pero estas acciones deben ser complementadas con instancias capaces de leer los resultados y convertirlos en políticas de desarrollo curricular. Cada país precisa buscar interrelaciones entre sus estructuras de evaluación, currículo, formación docente y enseñanza.

RELACIONES ENTRE calidad, equidad y excelencia

El gran problema de América Latina y el Caribe es la desigualdad. La equidad, entonces, es una categoría esencial, que no puede estar contrapuesta con la calidad. Por el contrario, calidad debería suponer en sí misma equidad y excelencia. Es preciso atender la diversidad y no renunciar a ella en nombre de la excelencia. El tema de la diversidad merece respuestas lo antes posible.

Si entendemos que el concepto excelencia abarca todos los tipos de capacidades, se hace necesario revisar sus indicadores, que siguen centrado en un solo campo. La única manera de que sea comprendido y aplicado en forma integral es contando con escuelas inclusivas, que valoran y atienden lo distinto sin exacerbarlo, dando a cada uno lo que necesita para aprender. Este respeto no supone dejar de lado la enseñanza de lo común, de lo que nos asemeja. Es el Estado que debe poner esa demanda sobre lo común en el currículo. Esa es la clave. Enseñar más allá de las capacidades cognitivas. Enseñar un sistema axiológico. Estas decisiones, como muchas otras en educación, superan los aspectos técnicos y suponen una dimensión política y ética.

Es necesario reconocer de todas formas que la escuela, por sí sola no puede acabar con la desigualdad. Es una estrategia más al servicio de ese gran objetivo, acompañada de una amplia discusión social ideológica sobre el valor de lo público como parte de la cohesión y la gobernabilidad de la sociedad.

Pero es importante considerar la urgencia del tema. Hay evidencia que en muchos lugares, por ejemplo, se está otorgando mayor importancia a los derechos individuales por encima de los derechos sociales; se empieza a dudar sobre el valor de lo público y se cuestiona la importancia de la cohesión social.

De otro lado, se resalta que el tema de la equidad no se puede resolver sin la escuela, sobre todo cuando su comportamiento contradice la búsqueda la equidad. El maestro tiene que estar inmerso plenamente en esta búsqueda. Por esto, los contenidos que quedan librados solo a lo técnico no son suficientes para avanzar en una agenda en favor de la equidad.

La diferenciación afecta muchos aspectos técnicos y la evaluación entre ellos. Sería un aporte de ella y de la rendición de cuentas, distinguir hasta qué punto el sistema logra alcanzar los objetivos de los aprendizajes básicos imprescindibles y de los básicos deseables. Estos elementos tienen un significado muy distinto en la función social de la educación, en el proyecto de sociedad y de personas que se espera.

En este campo, una pregunta central tiene que ver con el contexto y con la posibilidad de tener un diseño curricular homogéneo en sociedades con tanta desigualdad como las de América Latina. En la región, los grandes problemas están en la enseñanza básica, fundamentalmente en la lecto escritura, los problemas éticos, las ciencias, la enseñanza de valores, y esto para todos los sectores, incluidas las élites. Se debiera poner en agenda la identificación de cuáles son los ámbitos de competencia de la sociedad actual de Latinoamérica: la alfabetización letrada, intercultural, científica, tecnológica y la conciencia a nivel global, entre otros. En cada sitio, los colectivos sociales tienen que intentar responder a estas preguntas. Las políticas públicas están llamadas a garantizar por sobre todo los aprendizajes básicos imprescindibles.

Las democracias permiten crear instancias de discusión sobre lo básico deseable, sin poner en riesgo lo básico imprescindible. El hecho de que la educación sea un proceso social, no significa que todo sea materia de opinión de los no expertos. La participación social, así como la del mundo de la política y del área de los expertos en currículo es necesaria; pero no en todo momento porque genera propuestas de papel, imposibles de aplicar. El ámbito que les compete a los no expertos es el del análisis de qué se quiere enseñar y cuáles son los aprendizajes básicos imprescindibles; la sociedad plantea ciertos

Un punto relacionado con el tema es la identificación del centro educativo como la unidad de análisis e innovación. Es la unidad de calidad y por tanto de intervención. Un buen sistema es el que permite que el centro tenga esas características. Es necesario también hacer un tratamiento diferencial de los centros. Así como resulta importante tratar la diversidad en la escuela, también es justo atender a las diferencias de las escuelas. No todas requieren del mismo tipo de apoyo, por lo que deben tener tratamiento diferenciado, a la vez que información de todos los cambios. Es urgente que los estados hagan esfuerzos para que las sucesivas actualizaciones del currículo y los materiales lleguen hasta las escuelas más pobres y más aisladas. Los países deben responsabilizarse de que estos aspectos sean comunicados correctamente; un buen sistema de información potencia el que los centros de educación sean unidades de adaptación e innovación.

APORTES SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO en procesos de implementación del currículo

Para enfocar adecuadamente este problema hay que decidir qué modelo de desarrollo profesional, de perfil docente, es necesario. La pregunta es, entonces, qué significa en la actualidad ser buen o buena docente. La respuesta, cualquiera que sea, debe ser explicitada, para de allí derivar las ideas sobre formación.

Aunque hay varios modelos de buen docente, lo que está en el centro de la discusión aquí supone un perfil de profesional reflexivo: no un mero ejecutor, sino alguien capaz de asumir y llevar adelante un proceso de toma de decisiones estratégicas. Más que respuestas cerradas, ese docente necesita recursos para reflexionar sobre qué es relevante en las diversas situaciones. Ante estos cambios, no es fácil estar de acuerdo con lo que es evaluar un buen docente.

Igualmente parece haber consenso en la necesidad de pasar del concepto de docente individual al de equipo. Para que esto sea posible, se requieren condiciones laborales como buenos salarios, espacios, tiempos y liderazgo para estos equipos. La articulación de uno o varios equipos por centro educativo no significa terminar con los niveles directivos, sino pensar en muchas figuras intermedias que asuman el liderazgo.

De esto se deduce que el modelo más coherente de formación es aquel que transforma al centro en unidad de formación. Es una idea más compleja, aunque no más cara que la actual e implica buscar apoyos externos. De allí que todos los recursos sectoriales en educación debieran estar al servicio de las escuelas; y su planificación, dirigida a transformarlos en un apoyo al profesorado. Es más que formación: es entregar a los profesores recursos para que se empoderen.

El modelo más coherente de formación es aquel que transforma al centro en unidad de formación.

En la realidad, por el contrario, y considerando las críticas a la calidad al trabajo de los maestros, en algunos países se producen dos fenómenos: la desprofesionalización docente, con la llegada a las escuelas de profesionales de diversas carreras, los que muchas veces expertos en su disciplina, no necesariamente son exitosos como docentes; y, por otra parte, la existencia de apoyos externos no capacitados, pertenecientes a instituciones formadas a último momento, con conocimientos teóricos de educación, sin experiencia en la práctica pedagógica.

Con referencia a las competencias, resulta fundamental entregar herramientas al docente para que pueda trabajar con ellas, reconociendo que las categorías, estándares-competencias no son excluyentes y que a menudo las competencias esconden los contenidos. El riesgo es que al estar escondidos los contenidos, los procesos de aprendizaje se vuelven más difíciles para los docentes.

El currículo es una prescripción. En este sentido, hay dos maneras para implementarlo: decir lo que debe hacerse o entregar las herramientas para que tomen las decisiones que se deben hacer en cada contexto.

Las prescripciones son débiles y es difícil que se sigan de forma exacta. Tienen, además, costos sumamente altos. La participación del docente es fundamental y es importante distinguir los momentos claves para los diversos actores. Un elemento fundamental es apoyar al docente en la construcción de sistemas, en la disposición armoniosa de todos los recursos que le llegan y puede crear: los diseños, la evaluación curricular, las políticas de formación, las políticas de producción de textos y el desarrollo institucional. Cuando estos elementos se divorcian, es la escuela la que más pierde.

Hay que tomar en cuenta otro tema vigente: la politización creciente

de los gremios y sindicatos docentes, que plantea nuevas situaciones y desafíos.

USO DE LAS EVALUACIONES de rendimiento en procesos de mejoramiento del currículo.

RELACIONES ENTRE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES Y CURRÍCULO.

Como hay dos conceptos de estándares distintos, la agenda debiera incluir la necesidad de aclarar qué se entiende por cada uno. Porque una cosa es concebirlas como sustituto hacedor del currículo; y otra, es verlos como un elemento del currículo que permite evaluar su aplicación y calidad para obtener información útil en su adecuación y mejoramiento.

No se trata, entonces, de introducir estándares *per se*, sino de explicitar para qué son incluidos, porque, aunque en los dos

casos es correcto hablar de estándares, cada una de esas concepciones difiere desde el punto de vista de las políticas educacionales y trae consecuencias totalmente distintas.

Desde el punto de vista de las intenciones educativas hay un acuerdo, al parecer, en introducir contenidos y competencias más allá de lo cognitivo lingüístico; es decir, aquellos relacionados con lo emocional, lo afectivo, la inserción social, lo axiológico. Pero estos aspectos debieran existir en el ámbito de los contenidos y también en los procesos de evaluación. De no ser así se produce una asimetría que conduce a que en la enseñanza prime lo cognitivo lingüístico sobre los otros aspectos.

Es importante revisar las políticas evaluativas, porque no contemplan la evaluación de los currículos. La gran ausente de este proceso es la evaluación de los currículos, que no es lo mismo que la evaluación de los resultados, ni se agota en los diseños. Merece la pena abrir la discusión sobre las competencias, no como contrapuesta a contenidos sino como una integración de conocimientos a estándares, en los diferentes tipos de contenidos.

Aunque ha habido ensayos exitosos de planes educativos integrales territorializados, este tema no ha sido completamente explorado. Quizá habría que pensar en imaginar no macropolíticas, que dependen de las instancias centrales (estatales, municipales) y que generan grandes frustraciones y pocos cambios, sino políticas territoriales que reúnan todos los recursos, sean del municipio, del Estado o de la Nación, así como de otros ministerios -porque no hablamos de instrucción sino de educación-, para verterlos en planes con objetivos, territorios y con agentes concretos. **e**

Los resultados de la I y II Reuniones Intergubernamentales de Viceministros de Educación tendrán continuidad en marzo 2007. En Buenos Aires, los ministros de educación de la región evaluarán el avance de las prioridades definidas en el PRELAC y trazarán las rutas para el futuro.