

## Presentación

---

*Arvelio García Rivas y  
Cecilia Braslavsky*

Desde comienzos de la década de los 90, América Central vive complejos procesos de cambio, de reorganización y de reestructuración sociales y políticas. Los seis países que componen esta región se asemejan, pero al mismo tiempo se diferencian en la historia de su formación y construcción, que ha sido, en algunos casos, de violencia y dificultades.

Si de un lado están países como Costa Rica y Panamá, con una situación política y económica de relativa estabilidad, del otro se encuentran países como Guatemala, El Salvador y, en menor escala, Nicaragua, cuya historia está marcada por graves conflictos internos que llegaron a resultar en unos 250 mil muertos, millones de refugiados y una situación de profunda desagregación interna. Tras la firma de los acuerdos de paz (en 1992 en El Salvador y en 1996 en Guatemala), ha tenido inicio un proceso de redefinición de identidades nacionales y de reestructuración social en los cuáles la educación tiene un papel central.

En este contexto, a través de una iniciativa conjunta de la OIE-UNESCO y de la oficina de la UNESCO para América Central, en Costa Rica, se organizó el seminario internacional “Reforma curricular y cohesión social en Centroamérica”, en San José, Costa Rica, del 5 al 7 de Noviembre de 2003. Se reunieron para el evento representantes de los Ministerios de la Educación, de la sociedad civil y de Universidades de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, además de invitados especiales de otros países interesados en los temas en debate.

Los dos temas-claves de este seminario fueron: (i) los más recientes procesos de reforma curricular de los países que han sufrido conflictos armados y (ii) el desarrollo de la cohesión social. Ambos tienen especial relevancia en el contexto centroamericano. Nuevos currículos y nuevos sistemas educativos han sido propuestos en los seis países en la última década, y los procesos de desarrollo y implementación de estos nuevos documentos involucran cuestiones muy diversas, de ámbito local, regional y global.

El objetivo de este seminario fue la reunión de todos los países de la región para el intercambio de experiencias y para el fortalecimiento de la cooperación, especialmente en los procesos de reforma educativa. Tres países en la región, Guatemala, Nicaragua y El Salvador enfrentan ahora un momento de reorganización política y social y sus procesos de reforma educativa reflejan, en sus éxitos y dificultades, la tentativa de promoción de un nuevo orden social. Sin embargo, es cierto que las situaciones de conflicto vividas en estos países afectaron también la realidad de los demás países de la región e impusieron nuevas dinámicas para toda la

América Central y por eso se optó por destacar los contextos de estos países en el seminario y, consecuentemente, en el informe.

Costa Rica, Honduras y Panamá, por otro lado, experimentan una mayor estabilidad en el escenario político y social, lo que les da una perspectiva distinta de lo que sean las reformas educativas y curriculares.

Buscando reunir todas esas experiencias y perspectivas, la UNESCO-Costa Rica y el BIE-UNESCO organizaron el seminario sobre los siguientes ejes temáticos: (i) los procesos de reforma curricular frente al imperativo de la cohesión social; (ii) la multiculturalidad y el bilingüismo en el proceso de desarrollo curricular; (iii) la participación de los docentes en los procesos de desarrollo e implementación curricular.

Estos temas fueron desarrollados de tres maneras distintas. En un primer momento, tres conferencias introdujeron los temas en discusión: “*Desafíos de la reforma curricular frente al desarrollo de la cohesión social*”, a cargo de Cecilia Braslavsky, “*Caso especial: Guatemala*”, a cargo de Manuel Salazar, y “*El papel de los docentes en el proceso de reforma curricular*” a cargo de Laura Fumagalli. Las conferencias y las presentaciones de los tres países que se organizan por salir definitivamente de situaciones de conflicto fueron seguidas por debates enriquecedores, que se condensaron en dos grandes grupos de discusión: *Los docentes y el proceso de formulación e implementación de políticas educativas* y *Los procesos de desarrollo curricular frente a los nuevos desafíos de la cohesión social*. Dos sesiones de conversatorios abiertos a la comunidad académica en las dos más importantes universidades de San José constituyeron el tercer momento del seminario.

Este informe ofrece una síntesis de las principales cuestiones planteadas y discutidas a lo largo de los tres días de seminario, además de las conferencias de Cecilia Braslavsky y Laura Fumagalli, y de los informes presentados por tres países de la región – Guatemala, El Salvador y Honduras. Esperamos que esta publicación venga a expresar el deseo de solidificación y ampliación de las relaciones bilaterales entre los países centroamericanos, a los cuáles agradecemos la activa participación en el seminario y las importantes contribuciones para la organización de esta publicación.

Finalmente, la OIE-UNESCO y la Oficina de la UNESCO para Centroamérica, en Costa Rica, agradecen la participación de todos los invitados y la colaboración de los Ministerios de Educación de los países involucrados. Agradecemos, de manera especial, a Cristina Linaje, Heidi Jiménez y Tamara de Gracia, quienes contribuyeron para la realización de este seminario.

## Introducción

---

Laura Fumagalli y  
Nina Madsen

### **1** La búsqueda de una educación relevante: un derecho de todos

La búsqueda de la calidad en la educación, establecida como uno de los seis objetivos de Dakar para la Educación para Todos, puede traducirse como una búsqueda para hacer de la educación una experiencia relevante para todos.

Dos desafíos están implicados en este propósito. El primero es que la educación escolar llegue a todos los ciudadanos, esto significa poder revertir la situación de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos que en la actualidad se encuentran excluidos del sistema educativo. El segundo es que la educación que se brinde sea pertinente y relevante desde el punto de vista cultural y social.

*Resultados de las discusiones del seminario: Sobre educación escolar como derecho de todos los ciudadanos*

La educación escolar ha sido planteada en el seminario como un derecho de todos los ciudadanos. En este sentido en las reflexiones se ha sostenido la necesidad de fortalecer la educación escolar promoviendo cambios en los sistemas educativos de la región que posibiliten revertir los problemas de equidad y calidad de la enseñanza asociados con el origen social y étnico de sus destinatarios. Es decir hacer efectivos los propósitos de “educación para todos” introduciendo cambios en los sistemas educativos destinados a garantizar el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad con pertinencia social y cultural para todos los ciudadanos.

Un análisis de la situación educativa a escala mundial permite sostener que ambos desafíos están aún lejos de lograrse y que se requiere de un esfuerzo sostenido y de un compromiso muy fuerte de los organismos de gobierno de los diferentes países para llevar adelante políticas educativas que garanticen el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad (pertinente y relevante) para todos los ciudadanos.

Una educación para todos, requiere en muchos casos de una ampliación de la cobertura del sistema educativo. Y esta ampliación implica tanto una mayor inversión presupuestaria en el sector educativo como el diseño de estrategias de reorganización de la oferta educativa que permitan garantizar el acceso a la educación a quienes hoy se encuentran excluidos de la misma.

El empleo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el rediseño del trabajo escolar en cuanto a la organización de tiempos y espacios de trabajo, la articulación del sistema educativo con organizaciones de la sociedad civil son algunas de las estrategias destinadas a garantizar el acceso. Es posible hallar algunas experiencias exitosas en cuanto a la ampliación de la cobertura, que han permitido que más niños y niñas accedan al sistema educativo.

Pero el desafío de lograr una educación “relevante” para todos, requiere de algo más que de una cobertura universal pues refiere no tanto a la cantidad sino a una calidad de la educación: su relevancia social y cultural. Desde este punto de vista el desafío

obliga a revisar el sentido y el contenido de la educación escolar, lo que supone necesariamente hacer una reflexión crítica sobre las propuestas curriculares vigentes.

Una crítica que permita orientar el cambio curricular para lograr que el sentido de la educación y los contenidos de enseñanza resulten relevantes para todos y no solo para algunos. Las propuestas de currículos que atienden a la interculturalidad, los procesos de definición curricular que involucran diferentes niveles de toma de decisiones y promueven adaptaciones curriculares que responden a la diversidad cultural y social, son algunas de las estrategias de acción empleadas para lograr que la educación sea una experiencia relevante para todos.

#### Objetivos de Dakar hacia la Educación para Todos

- (i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- (ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- (iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- (iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- (v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- (vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

## **2** Los desafíos de la educación en Centroamérica

América Central – como América Latina en general – es una región caracterizada por una gran heterogeneidad entre países y en el interior de cada país. Sin embargo, en esa gran heterogeneidad es posible delimitar algunas características comunes que permiten recortar un cuadro de situación de la región.

Desde el punto de vista político, la democracia se ha ido consolidando – no sin dificultades – en la mayor parte de los países de la región. En ese mismo contexto, los acuerdos de paz firmados en países que sufrían conflictos armados son un indicador de la voluntad expresa de resolver los conflictos a través del diálogo y la construcción de consensos.

Desde el punto de vista social y económico, el relativo crecimiento de algunos países de la región, no tuvo incidencia positiva en los índices de pobreza, de desempleo y de concentración del ingreso, los que lejos de disminuir tendencialmente han aumentado (ver cuadro 1).

Cuadro 1:

	Índice de pobreza (clasificación /valor %)	Población bajo el umbral de la pobreza de ingresos (%) \$1 dólar diario/\$2 dólares diarios (1990-2001)	Tasa de desempleo (%)	Índice de desigualdad de ingreso o consumo – Coeficiente de Gini*
Costa Rica	4/4,4	6,9/14,3	6,3 (2002)	45,9
El Salvador	32/17,2	21,4/45	10 (2001)	50,8
Guatemala	43/22,9	16/37,4	7,5 (1999)	55,8
Honduras	38/19,9	23,8/44,4	28 (2002)	59,0
Nicaragua	44/24,3	82,3/94,5	24 (2002)	60,3
Panamá	9/7,8	7,6/17,9	16 (2002)	48,5

\*El coeficiente de Gini mide la desigualdad a lo largo de toda la distribución de los ingresos o consumo. Un valor de 0 representa la igualdad perfecta y un valor de 100, la desigualdad perfecta.  
\*\* Informaciones retiradas del *Informe de Desarrollo Humano* 2003 del PNUD, excepto por la tasa de desempleo (retirada de fuentes diversas)

Se percibe como efecto de las nuevas modalidades del desarrollo económico no solo una profundización de la desigualdad sino el surgimiento de situaciones de exclusión social entendidas estas como procesos de desafiliación institucional (Castells 2000). Al mismo tiempo, la diversidad cultural y lingüística en la región comienza a ser percibida no ya como un problema sino como valor social colectivo que debe ser protegido por el Estado.

Este cuadro de situación, en el que se articulan una mayor conciencia acerca de los límites que la exclusión social impone al desafío de vivir juntos, al desarrollo económico y al sostenimiento de la democracia con una progresiva aceptación de la diversidad cultural como un valor social colectivo; plantea la necesidad de un cambio en las políticas sociales y, especialmente, en las políticas educacionales.

En medio a procesos de cambios sociológicos profundos, que responden tanto a cambios internos cuánto a transformaciones externas, los países centroamericanos se encuentran en un momento clave de toma de decisiones y de formulación de políticas de desarrollo social, político y económico.

Las tendencias de desarrollo y transformación social mundiales, imponen nuevos retos y definen nuevas prioridades también a los países de la región centroamericana. El aumento del índice de la esperanza de vida, por ejemplo, es un fenómeno que se observa en el mundo todo y que impone una creciente necesidad de formulación de políticas capaces de acomodar este nuevo dato de la realidad. ¿Qué tipo de educación se habrá que desarrollar para una generación de jóvenes que vivirá unos diez años más que la generación de sus padres? ¿Qué contenidos se habrán que enseñar a estos jóvenes para que puedan seguir reciclando su aprendizaje por toda la vida?

Por otro lado, desde el punto de vista interno de la región, los graves conflictos vividos por algunos países de América Central afectaron no sólo a estos directamente, sino a la región como un todo. El intenso proceso de migración de nicaragüenses a Costa Rica es un ejemplo de cómo termina por involucrarse toda la región en estas situaciones, aunque sean evidentes las diferencias entre los contextos de los países

que sí enfrentaron situaciones de conflicto, y de los que no los han enfrentado directamente. Los índices de desarrollo humano de Costa Rica y de Panamá, por ejemplo, los posiciona entre los países de desarrollo humano alto, mientras que los demás se quedan bien abajo en la clasificación (ver cuadro 2). Una marcada diferencia también se nota en el valor del PIB per cápita de los seis países, con Costa Rica y Panamá presentando índices más elevados. Lo mismo se percibe en el índice de educación y en la tasa de alfabetización de adultos, unos diez puntos más altos en estos dos países que en los demás.

Cuadro 2

	Clasificación Según el IDH (Índice de Desarrollo Humano)	Tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayores) 2001	Tasa bruta combinada de matriculación primaria, secundaria y terciaria (%) 2001	PIB per cápita (PPA en USD) 2001	Índice de esperanza de vida	Índice de educación**
Costa Rica	42	95,7	66	9.460	0,88	0,86
El Salvador	105	79,2	64	5.260	0,76	0,74
Guatemala	119	69,2	57	4.400	0,67	0,65
Honduras	115	75,6	62	2.830	0,73	0,71
Nicaragua	121	66,8	65	2.450	0,73	0,66
Panamá	59	92,1	75	5.750	0,82	0,86

\* Informaciones retiradas del *Informe de Desarrollo Humano* 2003 del PNUD

\*\* El índice de educación mide el progreso relativo de un país en materia de alfabetización de adultos y matriculación combinada en primaria, secundaria y terciaria. Índice de educación = 2/3 (índice de alfabetización de adultos) + 1/3 (índice bruto de matriculación).

Son muchos, por lo tanto, los desafíos de América Central y de cada uno de los países que la componen. En el ámbito de la educación, algunos parecen destacarse. Eso se puede observar tanto en un análisis de la situación socio-política de cada país, cuanto en un análisis de las políticas y de las reformas educativas ya en curso en la región. En ese contexto, es posible identificar al menos dos desafíos centrales que se plantean a las políticas educativas de la región.

Un primer desafío es contribuir a la cohesión e inclusión social en un contexto multicultural signado por la desigualdad y la exclusión social. El segundo es el de garantizar oportunidades equivalentes de formación en todos los niños y jóvenes.

*Resultados de las discusiones del seminario: Sobre la contribución de la educación escolar a la cohesión e inclusión social*

La educación escolar ha sido concebida en las reflexiones como una “oportunidad” para construir cohesión e inclusión social en países en los que no solo hay diversidad cultural y étnica sino situaciones de profunda desigualdad y exclusión social. En particular los participantes de países que han atravesado situaciones de conflictos armados (El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala) han planteado que el derecho a la educación ha sido colocado como uno de los ejes centrales abordados en los acuerdos de paz.

En la comisión de trabajo que abordó la contribución de la educación escolar a la cohesión e inclusión social se planteó que “*la cohesión social se fundamenta en la equidad y se realiza en la solidaridad. Que la cohesión social buscará reconocer, respetar y promover las identidades culturales así como la participación en valores, principios y conocimientos en la dinámica de la globalización*”

Se señaló que las propuestas curriculares de carácter nacional constituyen un elemento clave para poder acordar un sentido compartido de la educación escolar que permita hacer de público conocimiento hacia dónde se orienta la educación común a todos los ciudadanos de un país.

En relación con esta cuestión se señaló que el sentido compartido de la educación expresado en el currículo nacional debería poder construirse mediante un diálogo permanente y que para poder contribuir a la cohesión social dicho “*currículo debería estar orientado hacia la formación de generaciones: más justas, más equitativas, más eficientes y más solidarias.*”

### *El desafío de la cohesión social*

En el marco de ese desafío, muchos países de América Central han comenzado a desarrollar procesos de cambio educativo que intentan promover la cohesión social desde el reconocimiento de la diversidad cultural y de las culturas históricamente subordinadas, en particular las culturas originarias.

El énfasis en inclusión social y respeto a la diversidad cultural en el proceso de formulación de las nuevas políticas educacionales refleja el desafío de contribuir desde la educación escolar a la construcción de una sociedad más justa, democrática y participativa.

El desarrollo de la cohesión social es un proceso de reconstrucción de la sociedad, desde sus aspectos más pragmáticos hacia la idea misma de una sociedad, con una identidad propia, y, por eso, tangencia los distintos ámbitos del fenómeno de la organización social. Tawil y Harley (2004) plantean que “el discurso actual con respecto a la cohesión social indica que ‘existe una tendencia creciente de ubicar la cohesión social más en el ámbito de las relaciones interactivas que en el de las relaciones unidireccionales’ (Beauvais y Jenson, 2002)”. Afirman, aún, que el proceso de construcción de la cohesión social “ofrece un sentido de cuáles son los elementos más fundamentales en el proceso de diálogo político, en la formulación y reformulación de los procesos de reflexión y debate y también en el proceso de formulación de políticas” (Tawil y Harley 2004).

El hecho de que el proceso de construcción de la cohesión social pase por la reformulación de las propuestas educativas de un país, significa una inversión a largo plazo en un cambio profundo de las dinámicas sociales de un país.

Es cierto que el reto de la cohesión social está presente en mayor o menor grado en la idea de crecimiento o fortalecimiento de cualquier país del mundo. Sin embargo, en países recién salidos de situaciones de conflicto (como Guatemala y El Salvador), políticas formuladas para el desarrollo de la cohesión social adquieren una

importancia fundamental e irremplazable, pues pueden impulsar la reestructuración política, social, económica y moral de estas sociedades.

Centrales en el proceso de formulación de políticas de cohesión social son las cuestiones de diversidad cultural y lingüística, marcadamente presentes en el contexto centroamericano. En Guatemala, por ejemplo, una serie de políticas de promoción del carácter intercultural de la sociedad, como la inclusión de elementos de la cultura indígena en el currículo escolar, está generando un creciente proceso de integración de los distintos grupos culturales del país en la sociedad que se está construyendo. Políticas similares son encontradas en Nicaragua, Honduras y Panamá, países con una realidad cultural y étnica también diversa y compleja.

La participación activa de la sociedad civil organizada en algunos de estos países también demuestra un esfuerzo creciente en dirección a la construcción de la cohesión y de la inclusión social. En Nicaragua, por ejemplo, un trabajo de rescate de la cultura y de las lenguas la población indígena del país, desarrollado por el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), viene presentando resultados positivos dentro de las comunidades, además de estar impulsando el desarrollo de políticas educativas específicas a esas comunidades.

### *El desafío de la formación de niños y jóvenes*

La desigualdad y la exclusión social presentes en la región, derivadas de las nuevas modalidades de desarrollo económico, no hallarán solución sólo desde el diseño de políticas educativas que promuevan la cohesión social y la inclusión de la diversidad cultural y social. Sin embargo, es un desafío central de las políticas educativas latinoamericanas el diseño de una oferta educativa que garantice oportunidades equivalentes de formación en todos los niños y jóvenes.

Esto implica incluir a los que aún se encuentran fuera del sistema educativo (ver cuadro 3) garantizando la cobertura y revisar la propuesta organizativa y pedagógica de las escuelas para que quienes hoy acceden a ellas puedan permanecer y completar un proceso educativo relevante desde el punto de vista formativo.

Y para garantizar oportunidades equivalentes de formación resulta necesario introducir cambios en la estructura de los sistemas educativos y en los procesos educativos que en ellos se despliegan. Cambios que en su conjunto permitan adecuar el modelo de educación escolar a las características sociales y culturales de los niños y jóvenes que hoy asisten a las escuelas.

Desde este punto de vista, se trata entonces de diseñar políticas educativas que contemplen la diversidad de puntos de partida de los niños y jóvenes y desafíen sin cesar al supuesto de determinación estructural irreversible de los destinos educativos, incluso a sabiendas de que los logros que se alcancen tendrán limitaciones. (Braslavsky, 2001)

Cuadro 3

	Tasa de analfabetismo de jóvenes (%)		Tasa de matriculación en la educación primaria		Tasa de matriculación en la educación secundaria	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
<b>Costa Rica</b>	2,6	1,7	100.7	107.5	41.6	50.9
<b>El Salvador</b>	16,2	11,8	81.1	...	26.4	49.8
<b>Guatemala</b>	26,6	20,9	77.6	99.8	...	32.7
<b>Honduras</b>	20,3	14,9	...	...	...	...
<b>Nicaragua</b>	31,8	28,4	93.5	104.4	40.5	60.2
<b>Panamá</b>	4,7	3,3	106.2	109.9	62.6	68.7

\*Informaciones retiradas del *EFA Global Monitoring Report 2002*.

### 3 La reforma curricular frente a los desafíos de cohesión e inclusión social

El currículo es uno de los más importantes instrumentos de construcción y difusión pública del sentido de la educación escolar pues en él se expresa qué se espera que aprendan los niños y jóvenes en las escuelas y los medios y condiciones que deben garantizarse para el logro de esos aprendizajes.

En este sentido el currículo – como diseño curricular y como currículo en acción – constituye el corazón o el núcleo duro de la enseñanza escolar. Es casi imposible

#### *Resultados de las discusiones del seminario: Sobre los procesos de cambio curricular en contextos multiculturales y multiétnicos*

En las reflexiones se ha sostenido que la propuesta curricular es el instrumento privilegiado para expresar el sentido de la educación escolar pues en el currículo se hacen públicos tanto las intencionalidades educativas como los medios y condiciones para garantizar su logro.

Se ha sostenido que los procesos de reforma curricular no consisten solo en procesos técnicos destinados a cambiar unos contenidos educativos por otros sino en procesos sociales de índole política destinados a la reconstrucción del sentido de la educación.

En este sentido se ha señalado que los procesos de cambio curricular que se vienen desarrollando en la región han sido diseñados desde un enfoque multicultural y multilingüe que permita construir y expresar los múltiples sentidos de la educación asociados con la diversidad cultural y étnica existente.

Un avance en esta dirección lo constituye la participación social de pueblos indígenas en los procesos de definición curricular. Las nuevas propuestas curriculares legitiman la inclusión de contenidos de enseñanza vinculados con la cultura propia de cada una de las diversas etnias existentes en cada país. Propuestas de alfabetización inicial en lengua materna y de enseñanza del español como segunda lengua, inclusión de valores propios de las comunidades, constituyen algunos de los cambios curriculares que ponen en evidencia la inclusión de la diversidad cultural y social en las nuevas propuestas.

pensar en un proceso de cambio educativo que no implique un proceso de cambio curricular y del mismo modo no es posible pensar un proceso de cambio curricular que no suponga un cambio educativo.

Los desafíos planteados a la educación en América central, suponen la introducción de cambios en la educación escolar, cambios que se expresarán o se han comenzado a expresar en las nuevas propuestas curriculares.

Los procesos de elaboración de esas nuevas propuestas curriculares y los procesos de

desarrollo curricular que se desplieguen a partir de dichas propuestas pueden constituirse en una oportunidad para promover la inclusión y la cohesión social.

Para Tawil y Harley (2004), “la renovación curricular es el punto crucial del proceso de reforma educativa. Un abordaje de los procesos de desarrollo curricular basado en la cohesión social suele ver esos procesos como ‘relacionados a los prerrequisitos de la integración social’ (Rosemund, 2000)”. Es decir, desde la perspectiva de la cohesión social, una reforma educativa y, más específicamente, una reforma curricular, incluirán, entre sus prioridades, principios y políticas de promoción de la inclusión e integración social.

Pero para que ello ocurra las nuevas propuestas curriculares deberían reunir dos condiciones básicas:

- Ser representativas de la diversidad cultural y social. En este sentido cabe señalar que las reformas curriculares en curso en América Central realzan la interculturalidad y el multilingüismo incluyendo aspectos culturales y lenguas indígenas en el contenido a enseñar.
- Incluir contenidos de enseñanza que permitan conocer y analizar críticamente los diferentes aspectos políticos, sociales y culturales de una comunidad.

Aunque los seis países de la región estén pasando por procesos de reforma educativa, no todos están involucrados en procesos de reforma curricular sustantivos, es decir, la reforma curricular no es el centro de la reforma educativa en todos los países de la región. El cuadro 4 presenta una síntesis de las reformas más recientes en estos seis países.

Cuadro 4

	Breve Histórico de la Reforma Educativa	Principales características de la Reforma Curricular
<b>Costa Rica</b>	<p>El Plan Educativo de 1990-1994 estableció las bases de la transformación educativa en Costa Rica, enfatizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación basada en valores,</li> <li>- La educación para la vida en democracia,</li> <li>- La calidad de la educación,</li> <li>- La educación ecológica, científica y tecnológica,</li> <li>- La educación formal y la educación informal,</li> <li>- Eficiencia administrativa y racionalidad de recursos.</li> </ul> <p>Una serie de programas y planos educacionales han sido creados, desde comienzos de los 90, para la implementación de esas estrategias. Son ejemplos: la propuesta de <i>Política Curricular 1990-1994</i>; el proyecto <i>La Educación: base de la igualdad de oportunidades (1994-1998)</i>; el proyecto de <i>Educación de Excelencia para Todos (1998-2002)</i>; y el <i>Plan estratégico para la excelencia y la equidad de la educación (1998-2002)</i>.</p>	<p>Una política de transformación curricular comenzó a ser adoptada en Costa Rica en 1990, con el proyecto <i>Política Curricular</i>, que partió de un proceso de consulta nacional y de reformulación de los principios y objetivos de la educación.</p> <p>Además, algunos programas y proyectos curriculares más aislados, centrados en compromisos más específicos, han sido desarrollados a lo largo de la década de 90. Son ejemplos el Programa de Lenguas Extranjeras, el Programa de Educación Religiosa, el Programa de Educación Preescolar y el Programa de Educación Académica.</p>

<p><b>El Salvador</b></p>	<p>La firma de los acuerdos de paz en 1992 ya empieza a impulsar una serie de acciones y de proyectos educativos y en 1996 se formula la Ley General de Educación y la Ley de Carrera Docente, bases de la reforma educativa.</p> <p>En 2000, un nuevo programa de desarrollo educativo es presentado (Reforma educativa en marcha – 2000-2005): <i>Desafíos de la Educación en el nuevo milenio</i>.</p>	<p>La reforma curricular en El Salvador se inicia en 1991, con el objetivo principal de ampliar la participación de los docentes en el proceso de transformación educativa.</p> <p>La reforma se concentró en los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La descentralización curricular,</li> <li>- El trabajo con los temas transversales,</li> <li>- El fortalecimiento del planeamiento en los centros educativos.</li> </ul>
<p><b>Guatemala</b></p>	<p>La reforma en Guatemala toma fuerza después de la firma de los acuerdos de paz en 1996, pero en realidad empieza con programas y leyes como el Programa Bilingüe-Intercultural (1984), la Ley de Alfabetización (1886), la Ley de Educación Nacional (1991) y el Programa Nacional para el Desarrollo Educativo (PRONADE), de 1993.</p> <p>En 2003, el Ministerio de Educación lanza el nuevo <i>Marco General de la Transformación Curricular</i>, que define y orienta la reforma curricular en el país.</p>	<p>Son prioridades de la Reforma curricular en Guatemala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La valorización, a través del currículo, de la identidad cultural y del carácter intercultural de la sociedad guatemalteca,</li> <li>- La organización de los contenidos curriculares alrededor de ejes, áreas y competencias,</li> <li>- La promoción de la descentralización curricular (un currículo nacional básico con elementos regionales y planificación local), que busca promover la contextualización del currículo y la participación social en la construcción curricular.</li> </ul>
<p><b>Honduras</b></p>	<p>La educación en Honduras toma nuevas direcciones después de la Constitución de 1986, cuando algunos proyectos de mejoramiento y expansión de la educación comienzan a ser implementados. Son ejemplos el Proyecto de Eficiencia en la Educación Primaria (PEEP), de 1987 hasta 1992; el Programa de Modernización de la Educación Hondureña, de 1992 hasta 2002; y el Plan Nacional de Educación, de 1994 hasta 1997.</p> <p>El nuevo proyecto de reforma educativa en Honduras surge a partir del diálogo nacional “post-Mitch” y está basado en propuestas multi-sectoriales de gestión.</p>	<p>La reforma curricular en Honduras ha significado el rediseño de algunas de las estructuras educativas del estado, bien como la reelaboración de políticas y de principios orientadores del sistema y de las prácticas educativas. Énfasis ha sido dado a programas de formación de docentes.</p>
<p><b>Nicaragua</b></p>	<p>En 1993, la reforma educativa en Nicaragua asume como ejes: la transformación curricular, la autonomía escolar y la formación en valores.</p> <p>A través de un proceso de elaboración participativo, el Ministerio de Educación de Nicaragua ha formulado el Plan Nacional de Educación, documento que pretende definir los principios de la educación del país y establecer un proceso de acompañamiento y análisis de las prácticas educativas. Su finalidad principal es la de contribuir a la superación de los problemas socio-económicos del país.</p> <p>El fortalecimiento de la autonomía escolar se está haciendo a partir de un sistema educativo organizado en Consejos Directivos Escolares, formados por representantes de la comunidad escolar; Consejos Municipales, que deben prestar asesoría a los Consejos Directivos; y Consejos Departamentales, que establecen la conexión entre las comunidades escolares y el Ministerio.</p>	<p>(No se encontraron informaciones sobre reforma curricular en curso)</p>

<p><b>Panamá</b></p>	<p>La reforma educativa panameña de 1989 se renueva en 1997, con la formulación de la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación (1997-2006).</p> <p>En 2000, el Ministerio de Educación propone la "Agenda Educativa 2000-2004", que se concentra en la profundización de la democratización de la educación; en el mejoramiento de la calidad educativa; y en el fortalecimiento institucional del Ministerio.</p> <p>Por el carácter multilingüe del país, énfasis es dada sobre la implementación de programas que fortalezcan al mismo tiempo el aspecto multicultural y la identidad nacional del país.</p>	<p>Los cambios curriculares planteados por el Ministerio de Educación de Panamá son parte de la reforma educativa y no parecen constituir, en realidad, una reforma curricular. La renovación curricular es presentada, sin embargo, como una de las prioridades de la reforma educativa.</p>
----------------------	--	---

Las reformas que promovieron Guatemala y Honduras, por ejemplo, parten de la transformación y de la reestructuración curricular, pues entienden la reforma curricular como un proceso continuo de cambios, adaptaciones y actualizaciones, acompañado por la implementación de una serie de políticas educativas que son, a su vez, orientadas por los principios expresados en el currículo.

Las estrategias de acción empleadas para la definición del cambio curricular pueden también contribuir al fortalecimiento de la inclusión y la cohesión social. Desde este punto de vista, los modelos de definición curricular empleados en los procesos de reforma llevados a cabo en la región promueven procesos de participación social en la toma de decisiones conducentes a la producción de los nuevos diseños curriculares.

*Resultados de las discusiones del seminario: Sobre la dinámica del cambio curricular*

Uno de los temas centrales abordado en la reflexiones ha sido el de la dinámica del cambio curricular. La cuestión central refirió a cómo promover un proceso de cambio curricular que se vea expresado en las prácticas de enseñanza.

Se ha sostenido que el sentido del cambio curricular no puede ser impuesto y que es necesario diseñar procesos de definición curricular que posibiliten la participación social en diferentes niveles de toma de decisiones curriculares. En este sentido en las ponencias de Honduras, Guatemala y El Salvador se presentaron diversas estrategias que se están empleando en la región que proponen procesos participativos de definición curricular.

No obstante los participantes de la comisión que abordó las contribuciones de la educación a la cohesión social señalaron dos tipos de problemas que persisten en las políticas del gobierno educativo en la región:

Problemas de construcción de la políticas: *“ Las políticas de gobierno que se implementan en la región son verticales, no reconocen la diversidad. Se debe consensuar para establecer políticas de Estado. No hay consistencia en las políticas educativas porque cambian con cada gestión. Al ser cambiantes no posibilitan la reflexión sobre lo que ocurre en las aulas. No sabemos que hacer o hacia donde vamos”*

Problemas implementación e impacto en el sistema: *“ Aunque existen leyes de Educación estas no se implementan. El cambio es entonces un cambio formal porque plantea la transformación pero no la ejecuta. Debe buscarse la institucionalización de los cambios propuestos en las políticas. No se potencializan los esfuerzos. No hay suficiente coordinación entre Universidades, Sistema educativo, Sociedad Civil, ONGs”*

En este marco de problemas en el grupo de discusión se señalaron los siguientes desafíos y propuestas para la construcción de políticas educativas que promuevan la cohesión social:

- Establecer estructuras que permitan promover un diálogo permanente con participación real de todos los actores de la sociedad. Generar una ruta metodológica de reflexión, participación y de creación de consenso que responda a las demandas del proceso de desarrollo curricular
- Fortalecer la pedagogía de la inclusión
- Establecer un plan de trabajo que articule los subsistemas
- Fortalecer los vínculos con el mundo académico.
- Demandar a los gobiernos mayor gestión social para beneficio de los ciudadanos y realizar un esfuerzo para presentar propuestas regionales socioeconómicas integrales basadas en la equidad.
- Establecer sistemas de evaluación que apunten hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las reflexiones desarrolladas durante el seminario hubo también aportes que señalaron la necesidad de superar el debate inconcluso entre las lógicas top down y bottom up de cambio educativo a través del diseño de políticas de cambio curricular que logren articular adecuadamente las orientaciones para el cambio emanadas desde los organismos del gobierno educativo con el fortalecimiento de la capacidad de innovación de los equipos docentes en las escuelas.

En dichos modelos se articulan al menos dos niveles de toma de decisiones curriculares:

1. Un nivel nacional en la toma de decisiones curriculares que posibilita definir el contenido de la educación deseable para todos los ciudadanos.

2. Un nivel institucional de definición de la propuesta curricular que permite reconstruir el sentido de la educación de acuerdo con las características sociales y culturales propias de cada escuela.

Según los casos, en algunos países de la región también se presenta un nivel estadual y/o local de definición curricular que permite adecuar la propuesta curricular nacional a la diversidad cultural y social en el nivel estadual y/o local y orientar los procesos de definición curricular en el plano institucional.

La estructura de consejos regionales en Guatemala y de consejos directivos y municipales en Nicaragua, son ejemplos de cómo se puede involucrar más directamente a la comunidad en los procesos de toma de decisiones y de permanente evaluación de la escuela y de la educación. Esos consejos funcionan como instrumentos de relación entre la escuela, la comunidad y el ministerio y permiten la elaboración de políticas y programas educativos participativos y contextualizados.

Los modelos de definición curricular promueven en todos los casos que el sentido de la educación escolar sea reconstruido en diferentes niveles de toma de decisiones. Ese proceso permite orientar el cambio desde los diferentes niveles del gobierno educativo

y estimula la producción de cambios desde la participación de las instituciones escolares.

#### 4 El papel de los docentes en los procesos de cambio curricular

En gran medida el fracaso de muchas reformas curriculares puede medirse en el bajo impacto que han tenido en las prácticas de enseñanza. Si bien se han cambiado las prescripciones a través de la formulación de nuevos diseños curriculares, las prácticas de enseñanza permanecieron casi sin cambios sustantivos.

La cuestión de la participación de los docentes en los procesos de reforma curricular pasa, en primera instancia por la concepción misma del papel de estos profesionales en el sistema educativo y de los procesos de formación docente en cada país. En un estudio comparado sobre las dinámicas de formación de docentes desarrolladas actualmente en América Latina realizado por Inés Dussel, se plantea que, el “principio de isomorfismo”<sup>1</sup>, largamente utilizado en la formación de profesores latinoamericanos, provocó algunas consecuencias negativas, como la rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, la fragmentación del currículo en asignaturas fijas y el empobrecimiento de la formación de docentes (Dussel, 2001).

Por tanto, cuando se proponen, como se hace ahora, nuevas prácticas de enseñanza basadas en una perspectiva global del aprendizaje y en un constante ejercicio de contextualización del conocimiento, se pasa a exigir de los docentes la movilización de un conjunto de habilidades que ellos no necesariamente tienen. (Fumagalli, 2000)

##### *Resultados de las discusiones del seminario: Sobre el papel de los docentes en los procesos de reforma curricular*

En la comisión que analizó el papel de los docentes en los procesos de reforma curricular la reflexión giró en torno de tres cuestiones centrales: el perfil docente que se requiere para el logro de una educación escolar que contribuya a la cohesión social y la inclusión de la diversidad cultural, el papel de los docentes en los procesos de desarrollo curricular y los procesos de formación inicial y continua de los docentes.

En relación con la primera cuestión el grupo de trabajo señaló que el docente debe ser “una persona competente con capacidad para articular ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de saberes y competencias en el estudiantado”.

Esa competencia del docente fue descrita en el grupo a través de las siguientes capacidades docentes: “ capacidad de reflexión y análisis crítico de la propia práctica de enseñanza, capacidad de aprender y emprender (ser propositivo) y capacidad de formular y desarrollar propuestas de aprendizaje innovadoras”.

Se definió al docente como un facilitador y mediador del conocimiento, con capacidad de guiar y orientar los procesos de aprendizaje hacia el logro de los objetivos propuestos.

En relación con el papel de los docentes en los procesos de reforma curricular se planteó en el grupo de discusión que en los procesos de transformación curricular debe tenerse en cuenta como punto de partida la formación profesional inicial y continua de los docentes. Esta formación profesional es necesaria para que “ se apropien del currículum establecido y al mismo tiempo estén incentivados y

El desafío central que presentan todas las reformas curriculares, por lo tanto, es el de superar el plano retórico y lograr que los cambios se pongan en evidencia en las prácticas de enseñanza. No se trata solo de cambiar la norma curricular prescrita sino de lograr cambiar el currículo en acción.

Y para que un cambio en la norma curricular prescrita se exprese en el currículo en acción es

<sup>1</sup> El principio “supone que ‘los profesionales tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar’” (Braslavsky, 1999, pág. 29. In Dussel, 2001, pág. 12)

preparados para que se de el cambio en el aula”.

Se señaló que la capacitación continua puede propiciar la contextualización, la innovación la investigación y sistematización de las propias prácticas pedagógicas. *“Esta formación resulta una condición necesaria para que los docentes jueguen un papel activo en el desarrollo curricular y no vean “reducido su papel al de un simple ejecutor de acciones previamente programadas”.*

Finalmente el grupo abordó la cuestión de los procesos de formación inicial y continua de los docentes . En este sentido se planteó la necesidad de garantizar la formación de *“ un profesional con competencias suficientes para ser un gestor activo de las innovaciones del desarrollo curricular y para lograr efectividad en el aprendizaje de los alumnos”*

Se señaló que las instituciones formadoras deben mantener un vínculo sistemático con la práctica en el nivel de educación para el cual se está formando el docente de modo tal que se pueda garantizar la coherencia entre la formación y las necesidades de los estudiantes y los procesos de aprendizaje que ellos desarrollen.

necesario que los docentes se apropien del sentido del cambio que se pretende impulsar.

Sin embargo no se trata solo de que los docentes se “apropien” de un sentido construido desde las políticas curriculares de Estado sino que puedan contribuir desde sus propias prácticas de la

enseñanza a la reconstrucción de ese sentido. En pocas palabras que puedan jugar un papel activo en la producción del cambio curricular.

Programas de formación continua, junto a la renovación de programas de formación inicial, suelen ser una buena alternativa, ya que existen recursos humanos suficientes en el contexto de la educación en América Central (ver cuadro 5). Proyectos como los que plantea el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa (INICE), en Honduras, dónde se ha creado una red para la formación y capacitación permanentes de profesores, pueden ser un buen camino para que se logre ampliar la participación docente en los procesos de reforma curricular y para que se alcancen niveles de calidad educativa cada vez más altos.

Cuadro 5

	Número de alumnos por profesor en la educación preprimaria	Número de alumnos por profesor en la educación primaria	Número de alumnos por profesor en la educación secundaria
Costa Rica	19	27	19
El Salvador	...	...	...
Guatemala	26	38	15
Honduras	...	...	...
Nicaragua	26	34	31
Panamá	20	26	22

\*Informaciones retiradas del EFA Global Monitoring Report 2002.

## 5 Conclusiones

Al considerarse la profusión de reformas educativas y curriculares que se encuentran en proceso de realización en América Central, uno puede esperar que en los próximos años empiecen a acontecer cambios significativos. Aunque ya se puedan apuntar mejoras en la educación de los países centroamericanos, queda todavía un largo camino adelante.

Los riesgos de que no se alcancen en los países centroamericanos los objetivos planteados para el año 2015 en el marco de la Educación Para Todos son variados. Costa Rica, Guatemala y Honduras, por ejemplo, tienen grandes chances de alcanzar los niveles deseables de matriculación en la educación primaria hasta el 2015, mientras Nicaragua presenta pocos chances de alcanzar el mismo objetivo. Con respecto al objetivo del aumento de los índices de alfabetización de adultos, hay un riesgo más fuerte de que los países de América Central, a excepción de Costa Rica, no lo alcancen hasta el 2015<sup>2</sup>.

Sin embargo, las reformas en curso en América Central son ya una señal de que las sociedades y los gobiernos se están movilizandoy de que la educación empieza a asumir, de hecho, un papel prioritario en la agenda política de los países de la región como eje central de procesos de reestructuración social, política y económica. Y además de los procesos específicos de cada país, el movimiento de intercambio que se intensifica ahora en la región señala para el establecimiento de una integración más amplia y, ojalá, más efectiva.

---

<sup>2</sup> Datos e informaciones disponibles en el *EFA Global Monitoring Report 2002*.

## Referencias Bibliográficas

Alvarez, B., Dassin, J., Rosenberg, L. & Blomm, D. (1999). *Education in Central America. Development Discussion Papers – Central America Project Series*. Paper no. 711. Harvard Institute for International Development.

Braslavsky, C. (2001). “Los procesos contemporáneos de cambios en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur”, en: *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?* C. Braslavsky (comp), Buenos Aires, IPE-UNESCO Buenos Aires/Santillana.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I, La sociedad en red*. México, Siglo XXI,

Dussel, I. (2001). “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas,” en: *Los formadores de jóvenes en América Latina – Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Ginebra OIE-UNESCO.

Fumagalli, L. (2000): “Alternativas para superar desde la formación docente la fragmentación curricular en la educación secundaria.” Documento de trabajo, Seminario Internacional “*Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación.*” Uruguay, IBE/UNESCO-ANEP/CODICEN.

PNUD. (2003). *Informe de Desarrollo Humano 2003*. New York, PNUD.

PREAL. “Formas y Reformas de la educación. Serie Mejores Prácticas.” *Esfuerzos para mejorar la educación básica en Centroamérica*. Junio 2003 – Año 5/No 14.

———. “Resumen Ejecutivo.” *Progreso educativo en Guatemala*. Enero 2003, No 14.

———. “Resumen Ejecutivo.” *Progreso educativo en Honduras*. Enero 2002, No 11.

———. “Resumen Ejecutivo.” *Progreso educativo en El Salvador*. Septiembre 2002, No 13.

———. “Resumen Ejecutivo.” *La educación y la reforma de la educación en Centroamérica*. Febrero 1999, No 2.

Tawil, S. and Harley, A. (eds.) (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva-Paris, IBE-UNESCO.

UNESCO. (2002) *EFA Global Monitoring Report 2002. Education For All: is the world on track?* Paris, UNESCO.

# Reforma Educativa en El Salvador

---

*Sra. Ana Julia Berríos de Polío  
Coordinadora de la División de Desarrollo Curricular  
MINED*

## **1** Breve contextualización sociopolítica

A partir de la firma de los acuerdos de paz en 1992, el pueblo y el gobierno de El Salvador se encaminan a la consolidación de la paz y la democracia lo cual demanda la búsqueda de mecanismos y estrategias que contribuyan al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de todos los salvadoreños, con miras hacia la construcción de una sociedad equitativa, justa y democrática que promueva la participación activa de la ciudadanía. En este marco de ideas se impulsa el “PROGRAMA DE RECONSTRUCCIÓN NACIONAL”.

Este programa promueve una amplia participación de todos los sectores de la sociedad en la reconstrucción social, económica y política considerando los siguientes principios fundamentales: democracia, equidad y justicia. El requerimiento de generar más empleos para mejorar las condiciones y la calidad de vida de la población implica analizar los niveles educativos de la población, lo cual llevó al replanteamiento de las políticas y fundamentos curriculares de la educación nacional.

En este marco de búsqueda para la reintegración de la sociedad y la reconstrucción del país surgen las expectativas ciudadanas de construir y facilitar oportunidades para mejorar la calidad de vida. Con ello, se orientan acciones hacia la reducción del analfabetismo, ampliación de permanencia en la educación, mejoramiento de la calidad de los servicios educativos y adecuación de la oferta educativa a la demanda.

Sobre esta base el Ministerio de Educación impulsa el proceso de reforma educativa considerando que la educación es el instrumento estratégico para abrir las oportunidades de los/as salvadoreños/as y del desarrollo social y económico del país.

## **2** Desafíos del sistema educativo

### ***La Formación de una persona diferente***

El Salvador hoy enfrenta diferentes retos, entre otros, consolidar la paz y la democracia; erradicar la pobreza y mejorar la competitividad de su población. La educación ofrece respuestas concretas a estos desafíos, por ser el eje fundamental del desarrollo sostenible, y el promotor de la formación de una persona diferente, de tal manera que sea más productiva en lo económico; más solidaria en lo social; más participativa y tolerante en lo político; más respetuosa de los derechos humanos; más pacífica en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de su naturaleza e integrada en lo natural, y por tanto, más orgullosa de ser salvadoreña.

### ***Superación del problema de la pobreza y los problemas sociales***

La educación suficiente y de calidad para todos, es el factor que más decididamente puede ayudar a superar la pobreza. La educación general, la formación laboral y la capacitación permanente, pondrán a los salvadoreños y salvadoreñas en mejores condiciones para acceder con ventaja a las oportunidades ocupacionales y productivas y en consecuencia elevar la productividad del país.

### ***Las prioridades nacionales en la reforma educativa***

La reforma educativa es un plan estratégico para transformar la historia y para consolidar una sociedad con entidad como el mejor ensayo en un contexto social problemático en el marco de emergencia histórica. Con base en esta premisa, se establecen las prioridades siguientes:

- La educación debe elevarse a su más alta prioridad y constituirse en una política de Estado, no de un partido, ni de un gobierno, sino de los salvadoreños y salvadoreñas.
- Proporcionar recursos suficientes en los presupuestos, de manera que el sector educación cuente con los medios necesarios que requiere la inversión en capital humano.
- Lograr un sistema educativo de calidad, de acceso universal, equitativo y con eficiencia.
- Ampliar la participación de los maestros, padres de familia, alumnos y comunidad en general, en los procesos educativos.
- Formar integralmente en valores humanos, éticos y cívicos, a la comunidad educativa.

En alusión con a estas prioridades se realizaron y aprobaron los siguientes objetivos del MINED:

- El mejoramiento de la calidad de los servicios educativos mediante el fortalecimiento del desempeño de directores y docentes, la introducción de tecnologías educativas y la transferencia de recursos financieros a los centros educativos para atender a las necesidades del aula.

- El fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa en los Consejos Directivos Escolares (CDE), las Asociaciones Comunales para la Educación (ACE) y los Consejos Educativos Católicos (CECE); y del resto de actores locales para mejorar la calidad y equidad de la educación.
- La facilitación del acceso a la educación introduciendo nuevas modalidades de atención: educación inicial, educación acelerada, educación a distancia y programas compensatorios.
- La profundización de la formación en valores, la creación de espacios culturales y de desarrollo personal; impulsar una política cultural integral que fortalezca la identidad nacional y fomente la participación de la familia en la formación de valores.

### ***Origen y metodología del proceso de cambio***

El proceso de cambio se origina en el marco del requerimiento de la sociedad para concretizar programas y proyectos que beneficien la población rural excluida, y en la voluntad política del Estado, en promover la reconstrucción del país y la formación de un nuevo salvadoreño en coherencia con los cambios, la economía, la globalización y la tecnología.

La reforma educativa se inicia con el proceso de consulta a sectores sociales y productivos con el propósito de detectar las necesidades y opiniones para definir los retos y plantear un plan de nación en el área educativa.

El plan de acción se diseña a partir de los resultados de la consulta realizada a sectores relevantes de la vida nacional; empresa privada; partidos políticos; maestros; universidades; medios de comunicación; alumnos y la familia. Este plan se concibe como un proceso permanente y por eso, sus proyecciones iniciales se perfilan en un plan decenal (de 1995 al 2005), el cual es divulgado mediante seminarios talleres y foros sobre educación con expertos internacionales, MINED, gremios de educadores, agencias internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG) para informar a la sociedad nacional sobre el proceso de cambio en la educación.

Este plan decenal comprende dos etapas (1995-1999 y 2000-2004). En la primera, se alcanzaron realizaciones y logros importantes en el área curricular, tal como se indica en el apartado “reforma curricular”. En la segunda etapa, se desarrollan acciones para el logro de las siguientes metas:

INDICADOR	Años	
	2000	2004
Analfabetismo (de 15 a 60 años)	17.2	12.0
Tasa neta de escolaridad		
Parvularia	34.0	45.0
Básica	81.7	85.0
▪ Primero y segundo ciclos	84.0	90.0
▪ Tercer ciclo	42.0	50.0
Media	26.0	30.0
Sobreedad de primero y segundo ciclos (Más de 2 años)	15.0	10.0

### **3** Reforma Educativa en Marcha

La reforma posee dos dimensiones históricas: una visión operativa y una visión abstracta. La visión operativa se manifiesta en el quehacer de los ejes de la reforma y la visión abstracta conjuga la teoría y práctica del planteamiento filosófico y pedagógico hacia la transformación del sistema educativo nacional.

#### ***Ejes de la Reforma: aspectos principales***

El diseño, la implementación y el desarrollo de la reforma educativa se concentran en cuatro campos de acción que se convierten en los ejes de la reforma: ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad, formación de valores humanos, éticos y cívicos y modernización institucional.

#### **1. Ampliación de cobertura**

Los objetivos de este eje son:

- El aumento del nivel de alfabetización de jóvenes y adultos
- La ampliación de las oportunidades educativas del nivel medio y superior.
- La expansión de las oportunidades educativas a grupos con sobre edad.

Este eje de la Reforma tiene dos perspectivas de trabajo: Por una parte acercar los servicios educativos a las poblaciones donde se encuentra la demanda y, por otra parte, ampliar las posibilidades de acceso e incrementar la retención de la población en los espacios educativos.

Para el logro de lo anterior se incorporaron nuevas opciones para la provisión de los servicios educativos, algunos de los principales son:

- Educación Inicial y Parvularia.
- Implementación del Programa de Escuela Saludable.
- Atención a Población con necesidades Educativas Especiales
- Educación con participación de la Comunidad (EDUCO)
- Aulas Multigrados
- Educación Acelerada
- Fortalecimiento del sistema de Educación a Distancia para Educación Básica (PREBAD). Educación Media (MINED)
- Implementación de Programas de Becas para Educación Media y Superior.

En la operacionalización de estas opciones se aplicaron tres estrategias básicas:

- El aumento de la participación de la sociedad civil en la gestión y organización de los servicios educativos.
- El fortalecimiento de la coordinación interinstitucional con Organizaciones Gubernamentales y no gubernamentales.
- La ampliación y optimización de la red de infraestructura con potencial educativo.

## **2. Mejoramiento de la calidad**

Los objetivos de este eje son:

- El mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles educativos.
- El mejoramiento del desempeño de los Directores y Docentes de Centros Educativos.
- El mejoramiento de las condiciones y recursos que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La finalización del sistema de mejoramiento permanente de la calidad de la Educación Superior.

El campo de trabajo en este eje de la reforma se operacionalizó en dos dimensiones. En primer lugar, la revisión, ajuste y redimensionamiento de los fundamentos filosóficos y doctrinarios de la Educación Nacional. En segundo lugar, los fundamentos curriculares y el diseño y/o rediseño de los diferentes instrumentos del currículo básico nacional correspondientes al primer nivel de concreción, además de los otros instrumentos y materiales educativos que se derivan de este nivel de concreción y que se operacionalizan en el segundo y tercer niveles de concreción, correspondientes al centro educativo y a cada uno de los grados respectivos.

En esta perspectiva, este eje tiene como propósito el redimensionamiento del enfoque en los contenidos, en el tratamiento metodológico, en la evaluación, en los recursos pedagógicos y en los programas que fortalecen la calidad de los servicios educativos.

Algunos de las principales acciones son: Cambios Curriculares, Programas de atención integral, Evaluación e investigación educativa, Formación y Capacitación

Docente, incorporación de las TIC en el desarrollo del proceso educativo, Infraestructura y Mantenimiento Escolar, Implementación de la Supervisión y evaluación de la Educación Superior.

### **3. Formación de valores humanos, éticos y cívicos**

Los objetivos de este eje de la Reforma son:

- Profundizar y fortalecer la formación de valores en los diferentes niveles, modalidades y áreas del sistema educativo nacional.
- Fomentar la participación de la Comunidad Educativa en el desarrollo de actividades y experiencias que fortalezcan la práctica cotidiana de valores.

Para el logro de estos objetivos se atienden las siguientes líneas estratégicas:

- Fomento de la autoestima y respeto hacia la naturaleza, el patrimonio y las cosas.
- Desarrollo de la imaginación y de la creatividad como base del desarrollo individual y social.
- Promoción de la responsabilidad individual y social.
- Implementación de un programa permanente de Formación en Valores.
- Desarrollo de capacidades humanas a través del fomento del arte, la cultura y el deporte.
- Desarrollo de un programa sostenido de capacitación docente en el tema de Formación de Valores.

Algunas de las principales acciones son:

- Educación en Valores en la Escuela.
- Educación Ambiental.
- Educación con enfoque en género.
- Programas de apoyo en la formación en valores.
- Fortalecimiento de la seguridad escolar.
- Desarrollo cultural.

### **4. Modernización institucional**

Los objetivos de este eje son:

- Generar mayor capacidad administrativa y gerencial para aumentar la eficiencia, cobertura y calidad de los servicios educativos.
- Mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante el involucramiento de los distintos actores de la comunidad educativa.
- Fortalecer la transparencia en el uso de los recursos públicos.

Para el logro de estos objetivos se abordan las siguientes cinco líneas estratégicas de acción:

1. Separación de las dependencias normativas de las instancias operativas o productoras de servicios educativos.
2. Definición de las funciones y resultados que los Funcionarios, Directores y Docentes deben alcanzar, basados en la misión institucional.
3. Orientación de la administración de los recursos hacia los requerimientos y objetivos del Centro Educativo.
4. Fortalecimiento de los apoyos locales de la Comunidad Educativa.
5. Promoción de la evaluación de resultados con rendición de cuentas en los distintos niveles.

En el marco de estas líneas estratégicas se desarrollan las siguientes acciones:

- Sistema de supervisión.
- Fortalecimiento de la administración y organización escolar.
- Sistema de evaluación e información educativa.
- Modernización del registro académico y acreditación de centros educativos.
- Participación social en las políticas educativas.

### ***Logros de la Reforma Educativa***

- Avance en la ampliación de la cobertura principalmente en la educación inicial parvularia, básica y media.
- Reducción de la brecha de escolaridad entre el área rural y urbana. Significativa presencia de la educación pública entre los grupos de escasos recursos económicos.
- Incorporación de programas complementarios alimentación escolar y escuela saludable en educación básica para eliminar la renitencia y deserción.
- Incremento de las tasas de retención con la implementación del programa EDUCO, aulas alternativas y educación acelerada.
- Incremento del avance de logro de habilidades y destrezas en los estudiantes al desarrollar en el aula las adecuaciones pedagógicas y curriculares. Se generan procesos pedagógicos y didácticos innovadores por los docentes para la orientación de los aprendizajes.
- Implementación de evaluaciones de resultados de aprendizajes, pruebas de logros, en educación básica y pruebas de habilidades cognitivas en educación media.
- Promoción de la participación de los sectores sociales y educativos en el proceso de reformas.
- Desarrollo de acciones para elevar el nivel educativo de la población adulta con programas de educación a distancia.
- Implementación de procesos de desarrollo profesional docente innovadores y se incorpora como estrategia relevante la asesoría pedagógica a nivel distrital y local.
- En la descentralización administrativa, se desarrolla la entrega de bonos a los centros educativos para el desarrollo profesional y estrategias innovadoras en los centros educativos.

### ***Sectores involucrados en la Reforma***

- Personal directivo y técnico del ministerio de Educación
- Sectores sociales: instituciones públicas y privadas.
- Personal docente y administrativo de los centros escolares a nivel nacional.
- Padres y madres de familia estudiantes y comunidad en general.

### ***Participación y aceptación social***

- En diferentes actividades realizadas para el diagnóstico y la implementación de la reforma.
- Interés manifiesto de la población hacia los cambios efectuados con la reforma educativa.

### ***Limitaciones de la Reforma***

- Integración mayor del presupuesto a los programas y proyectos.
- Incorporación de todos los sectores de bajos ingresos como beneficiarios de la educación nacional.
- Fortalecimiento del desarrollo integral de los docentes y directores para implementar los cambios.
- Situación de riesgo social y natural para prevenir aspectos educativos.

## **4 La Reforma Curricular en El Salvador**

### ***Razones que impulsaron la necesidad de un cambio curricular***

Este proceso se inicia con la necesidad expresada por los docentes y la comunidad educativa, de un cambio curricular más acorde a sus expectativas e intereses, a fin de adecuar el currículo a la realidad con pertinencia a los niveles educativos.

En 1991 se dan los primeros pasos para una reforma curricular, orientada a permitir que el conocimiento se genere y se expanda fácilmente a toda la población por diferentes formas y modalidades.

La calidad de la educación requiere cambios significativos hacia la formación de educandos con un perfil basado en competencias intelectuales destrezas y desarrollos de actitudes favorables para la vida.

### ***Logros de la Reforma Curricular***

- El currículo nacional se sustenta en una teoría pedagógica que orienta sus componentes y elementos en las fuentes curriculares.
- Se caracteriza al educando como un ser integral, histórico, social y tecnológico, en proceso de formación integral, en un medio concreto, social y cultural.

- Los educandos deberán formarse para un mundo cambiante con las competencias que les permitan aprender y vivir en democracia e incorporarse en los ámbitos familiar y laboral.
- La teoría pedagógica se relaciona con la construcción del conocimiento en el marco de las interacciones ubicando al educando como constructor del aprendizaje y al docente como facilitador u orientador.
- Se promueve el desarrollo curricular en tres ámbitos: A niveles macro, meso y micro, promocionando la flexibilidad y la adecuación a la situación real de los educandos y promoviendo la atención a la diversidad.
- Se requiere formar en el contexto democrático y participativo con el fin de de generar ambientes agradables de aprendizajes significativos y útiles para los educandos.
- Revisión de las fuentes y del enfoque curricular, incorporación del enfoque constructivista y humanista y adaptación de los principios básicos de:
  1. Integración
  2. Flexibilidad
  3. Participación
  4. Relevancia y pertinencia
  5. Interdisciplinariedad
  6. Protagonismo
- El diseño de un modelo curricular, basado en los campos científicos pedagógicos e interdisciplinarios, lo cual se integra en los fundamentos curriculares de la educación nacional.
- La introducción de ejes transversales: Educación en Valores, Derechos Humanos, Educación Ambiental, Equidad de Género, Educación en Salud, preventiva integral y en población.
- Se propone un cambio metodológico en el proceso de enseñanza aprendizaje, con un enfoque participativo y de construcción por parte de los educandos y de acuerdo con la edad y ritmo de aprendizaje.
- Se promueve la incorporación de recursos pedagógicos para facilitar los aprendizajes.
- Se desarrollan procesos sistemáticos de asistencia técnica relacionada con el cambio curricular por medio de asesoría pedagógica.
- La provisión de otros apoyos a la labor del docente y al trabajo de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes.
- Unificación del contenido básico del currículo para los niveles educativos: inicial, parvularia, básica, medio y formación docente.
- Fortalecimiento al desarrollo curricular de las estrategias de educación acelerada, aulas alternativas, educación a distancia. Diseño e implementación piloto de currículo de educación media técnica con enfoque modular por competencias.

Como apoyo al cambio de programas, se diseñan instrumentos de apoyo y se incorporan recursos como:

- Guías metodológicas.
- Libretas de aprestamiento.
- Textos escolares por asignaturas.

- Bibliotecas escolares.
- Laboratorios básicos.
- Documentos de adecuación en el marco del PEI y del PCC.
- Incorporación de recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje.
- Programas de implementación y capacitación docente para la adecuación curricular.

**El proceso de mejoramiento curricular con relación a programas de estudio de los niveles educativos corresponde a los periodos siguientes:**

Nivel de educación parvularia. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sección 4 años</li> <li>▪ Sección 5 años</li> <li>▪ Sección 6 años</li> </ul>	Años de ajuste de 1991 a 1994	Revisión 1997 a 1998
Nivel de Educación Básica. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> grado</li> <li>▪ 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> grado</li> <li>▪ 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> grado</li> </ul>	De 1991 a 1998	1997 a 1998
Nivel de Educación media. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1<sup>er</sup> año</li> <li>▪ 2<sup>do</sup> año</li> </ul>	1997 a 1998	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revisión y diseño de programas de Educación parvularia.</li> </ul>	2002 – 2003	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumentos curriculares de apoyo a la educación media.</li> </ul>	2003	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de instrumentos curriculares para Educación de adultos y a distancia.</li> </ul>	2003	

***Aspectos tomados en cuenta para la elaboración de los contenidos del cambio curricular***

- Innovación científica y pedagógica en los niveles educativos.
- Coherencia con un enfoque curricular y flexibilidad
- Aplicación de la descentralización curricular.
- Aplicación de la transversalidad curricular.
- Requerimiento de mejoramiento de las prácticas pedagógicas para fortalecer los aprendizajes.
- Definición de criterios de adecuación curricular y evolución de los aprendizajes.
- Definición de procesos de planificación y desarrollo curricular en el centro educativo.

***Nivel de participación de los docentes***

- Los docentes representan el sector que ha tenido mayor participación al realizar la adecuación curricular en el aula y en su entorno local.
- Desarrollan el proyecto educativo institucional y curricular de centro, considerando diagnósticos y necesidades de los estudiantes.
- Los docentes promueven autogestión y desarrollo de innovaciones en el área curricular, metodológica y de evaluación.
- Participan en la retroalimentación y reajuste del diseño curricular a nivel macro, meso y micro.

### *Líneas estratégicas del cambio curricular*

- Desarrollo de procesos continuos para atender a la diversidad.
- Planificación en cada centro educativo para adecuar el currículo (PEI, y PCC).
- Revisión del currículo en el alineamiento de estándares educativos nacionales y centroamericanos.
- Incorporación de innovaciones para la atención de la demanda laboral.
- Incorporación de la participación de los docentes en la planificación del centro educativo y desarrollo profesional docente.
- Incorporación de la tecnología en el proceso pedagógico.
- Generación de ofertas de desarrollo profesional docente en áreas curriculares.
- Establecimiento de una evaluación de impacto del desarrollo curricular en los centros educativos.
- Flexibilización de la oferta educativa en el nivel local.
- Fortalecimiento de programas de acceso y cobertura.
- Fortalecimiento de la investigación y evaluación de las innovaciones curriculares.
- Desarrollo de programas preventivos para atender los jóvenes en situación de riesgo.

# Sobre la Reforma Educativa en Guatemala

---

*Ministerio de Educación  
Guatemala – C.A.*

## **1** Introducción

Existe consenso general en todos los países sobre la importancia de la educación para impulsar el crecimiento económico y el desarrollo humano. También se ha reconocido la necesidad de promover procesos de reforma educativa para garantizar una educación de calidad para todos los habitantes. Diversos países, además de Guatemala, se encuentran inmersos en proceso de reforma educativa, como una acción estratégica y necesaria para resolver fallas detectadas y mejorar sus tasas de eficiencia interna, en un proceso de perfeccionamiento cuantitativo y cualitativo. Las motivaciones para realizar ese proceso y la definición de áreas que requieren transformación cambian de un país a otro. En Guatemala, se aspira a una reforma integral que contribuya, entre otras grandes expectativas, al mejoramiento de la calidad de vida, la consolidación de la paz y la transformación del Estado y la sociedad. Para ello, se requiere la formación de ciudadanos que respeten y valoren su propia cultura y la de los otros Pueblos que conforman la nación, se enorgullezcan de su diversidad y contribuyan al fortalecimiento de la unidad.

En Guatemala, los Acuerdos de Paz, en particular el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, y el Acuerdo Socioeconómico y Agrario, puntualizan a la educación como uno de los vehículos más importantes para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales, y promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las comunidades. Señalan también, la urgencia de realizar una reforma educativa que garantice esos logros; e indican la necesidad de conformar una Comisión Paritaria para elaborar el diseño y una Comisión Consultiva para la realización del mismo.

Dichos Acuerdos sintetizan el convencimiento que existe en el país sobre la necesidad de cambiar el actual sistema educativo. Autoridades y analistas educativos han indicado la necesidad de transformarlo. Para ello, se han emprendido acciones pertinentes para ampliar la cobertura y mejorar la calidad, pero la magnitud de las demandas y el déficit históricamente acumulado reclaman un esfuerzo nacional con amplia participación social y nuevas formas de trabajo. Los padres y madres de familia han planteado sus demandas de atención escolar para sus hijos e hijas. Las organizaciones indígenas han presentado planteamientos sobre una educación equitativa que potencialice especificidades culturales y aspiraciones identitarias y favorezca relaciones interétnicas armónicas y solidarias. Los sectores productivos señalan como debilidad la poca calificación de jóvenes y adultos que participan en el mercado de trabajo. Los medios de comunicación señalan repetidamente la necesidad de mejorar la calidad educativa. Para todos ellos, es urgente, valioso e importante que el país se vuelque en un proceso de reforma educativa.

## 2 La Reforma Educativa en Guatemala

Como uno de los compromisos derivados de los Acuerdos de Paz, se instaló la Comisión Paritaria de Reforma Educativa para cumplir con el objetivo de elaborar el diseño de reforma y para mejorar la calidad y equidad en la prestación de los servicios escolares. Las reuniones de trabajo en abril de 1997 con la definición de su coordinación a cargo de dos personas, una por cada parte, que fungirían como moderador y relator por un período de dos meses, con posibilidades de reelección. También se estableció que la ocupación de los cargos fuese alternativa y rotativa para garantizar la participación equitativa de ambas delegaciones.

Luego de la organización interna, la Comisión procedió a la elaboración del reglamento de funciones, la preparación del Plan Operativo y la formulación de Políticas de Información. Entre las estrategias de estas políticas, se incluyó la presentación de convocatorias, informaciones generales e informes de avance en forma bilingüe. La convocatoria tuvo como fruto la recepción de más de 40 propuestas de diversas organizaciones y entidades de distintos departamentos y sectores del país. La definición de procedimientos de consulta e información a la sociedad civil, incluyó audiencias abiertas al público; conferencias de prensa; distribución de boletines de prensa; participación en foros, paneles y presentaciones; visitas a grupos de interés (denominados así por su papel crucial en el desarrollo y avance de la Reforma), tales como universidades públicas y privadas, y organizaciones empresariales, gremiales, religiosas, políticas y financieras.

Entre las primeras actividades de consulta técnica incluidas en el plan operativo están la revisión de los Acuerdos y otros convenios internacionales relativos a la educación, ratificados por el gobierno; la revisión bibliográfica sobre procesos de reforma educativa en otros países; la visita de conferencias internacionales con experiencia en el mismo tema; y el desarrollo de talleres de capacitación, a cargo de organismos internacionales especializados, con el fin de fortalecer el trabajo en equipo y la toma de decisiones por consenso.

Con la información acumulada y la presentación de un diagnóstico de la situación educativa, por parte del Ministro de Educación, se procedió a la definición de alcances del diseño, para lo cual también se realizó una reunión con la Comisión de acompañamiento. La decisión fue con énfasis en la búsqueda de cobertura con calidad y pertinencia cultural para poblaciones indígenas y sectores postergados. Se optó también porque, además de temas pedagógicos, abarcara diferentes aspectos técnicos, culturales, jurídicos y políticos; e incluyera una agenda para niños, niñas, jóvenes y adultos (especialmente para la mujer), con el fin de garantizar el impulso al desarrollo que el país necesita, de acuerdo con su situación.

Se procedió a la generación de una visión de futuro para la sociedad, el Estado, el sistema educativo y sus actores; lo cual se apoyó en procedimientos técnicos para delinear una imagen objetivo. Simultáneamente, se inició el desarrollo del marco Filosófico para la educación de Guatemala, como nación multilingüe, pluriétnica y multicultural, a partir de las ideas fundamentales sobre la persona, la familia y la cultura - contenidas en la Constitución de la República -, y el enriquecimiento de las mismas con la cosmovisión de los pueblos indígenas.

De igual manera, se dio inicio a la elaboración del Marco Conceptual de la Reforma Educativa con la propuesta, análisis y consensos de las definiciones fundamentales, la caracterización del proceso de reforma y el establecimiento de sus principios, fines y objetivos. Se establecieron cuatro ejes transversales: Vida en Democracia y Cultura de Paz, Unidad en la Diversidad, Ciencia y Tecnología, y Desarrollo Integral Sostenible. Cada eje se refiere a un aspecto de la formación integral del ser humano: la conducta ciudadana; las actitudes que favorecen las relaciones interétnicas armónicas; la difusión y generación del conocimiento; y la promoción de prácticas productivas inteligentes que permitan aprovechar los recursos naturales y mejorar la calidad de vida, sin arriesgar el presente ni comprometer el futuro de nuevas generaciones.

Guatemala, por su historia y características particulares, formula una Reforma integral del sistema y sector educativos, con efectos de cambio estructural tanto dentro como fuera del sistema. La magnitud del esfuerzo exigido para garantizar la equidad y un mejor futuro para todos los guatemaltecos reclama actuar de manera integral.

En el área Técnico Pedagógica se busca la relación con las tendencias actuales sobre los diversos aspectos técnicos-pedagógicos en todos los niveles, estructuras y subsistema del sector y sistema educativo. Asimismo, con el análisis de los problemas de calidad educativa que se derivan de la situación actual del currículum, en particular de los programas de educación bilingüe y sus sistemas de evaluación, las metodologías de enseñanza y modelos innovadores, los materiales educativos, la falta de investigación pedagógica bilingüe, así como su incidencia en la entrega del servicio educativo a diferentes sectores de la población, con énfasis en Pueblos Indígenas, mujeres, poblaciones migrantes y área rural.

Apunta a estudiar y resolver los problemas en las carreras técnicas y humanísticas de los niveles medio y superior, y su articulación con la educación primaria y secundaria. Para ello, elabora propuestas en materia de orientación y descentralización curricular, pertinencia cultural y lingüística del currículum, mejorando la tecnología educativa, diseño e implementación de sistemas de evaluación, materiales educativos, bibliotecas, centros y redes de documentación e información. Esto destaca la necesidad de hacer proyecciones de la formación y desarrollo de los recursos humanos que el país requiere en los niveles técnico, medio y superior para responder a la transformación del currículum según las necesidades culturales, lingüísticas de cada región para el desarrollo del país.

### **3 El Proceso de Reforma Curricular**

La Transformación Curricular es un área de importancia medular para la Reforma Educativa, pues se destina tanto a la actualización y renovación técnico pedagógica de los enfoques, esquemas, métodos, contenidos y procedimientos didácticos, como a las diversas formas de prestación de servicios educativos y la participación de todos los actores sociales.

Conlleva una revisión profunda de los distintos elementos del currículum para integrar aspectos vinculados a los distintos ejes de la Reforma Educativa. Dentro de las estrategias previstas se encuentran la evaluación y replanteamiento de los niveles de educación pre-primaria, primaria y media; el establecimiento de perfiles terminales; la revisión de programas, textos y materiales educativos; la articulación con entidades de

educación superior; el fomento, expansión y evaluación continua de modalidades innovadoras; y la optimización del uso de los medios de comunicación y de la tecnología educativa de punta para favorecer la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Se destaca la importancia de sistematizar las acciones de cobertura con calidad necesarias para transformar el sistema educativo. Las estrategias para garantizar la calidad de la educación se sustentan en la renovación del sistema nacional de planificación educativa; la asignación de recursos de calidad, el fortalecimiento de la investigación educativa, y la definición de sistemas de indicadores de calidad de la educación, fortaleciendo el sistema nacional de evaluación del rendimiento; el diseño y desarrollo de mecanismos de evaluación formativa flexible; y el desarrollo de la evaluación sociolingüística.

No menos importante es la descentralización curricular, que busca la adecuación curricular a nivel local y la evaluación y realimentación necesarias. Favorece el orden y desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y prácticas indispensables para la autorrealización personal y el desarrollo comunitario. Entre sus estrategias están: la definición de contenidos nacionales mínimos; la promoción y logro de la pertinencia cultural y social; la organización de servicios educativos con base en situaciones y necesidades lingüísticas; y el establecimiento de mecanismos participativos en apoyo a la administración curricular.

Para fortalecer y ampliar la participación y validar en nivel nacional el Diseño de Reforma Educativa, se lleva a cabo el inicio de un proceso permanente de participación.

El Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa es un proceso de participación organizada que se inició con la formación de consejos Provisionales de Educación para dialogar y buscar consensos en los diferentes municipios y departamentos del país con el fin de validar el proceso de Reforma Educativa.

La discusión sobre la Reforma Educativa había llegado a un punto en que era necesario avanzar ampliando la participación de la población, especialmente de los actores principales de la comunidad educativa (maestros, padres-madres y estudiantes). El diálogo constituyó un primer paso para la apertura de un proceso de construcción de consensos basados en la mayor representación posible, con el propósito de:

1. Impulsar la Reforma Educativa con participación de la población; y
2. Construir un sistema permanente de participación a partir de la conformación de un Sistema de Consejos de Educación.

El dialogo Nacional se desarrolló sobre la base de dos líneas de acción: la conformación y la integración del Sistema de consejos de Educación en los niveles municipal, departamental y nacional; y el proceso de dialogo y Consenso en los niveles municipal, departamental y nacional.

Los temas propuestos constituyeron guías para la discusión, basadas en los Acuerdos de Paz, los cuales podrían ser ampliados por los participantes. Dentro de los temas se incluyeron los siguientes:

- La educación como respuesta a las necesidades educativas.
- Sentido y proceso de la Reforma Educativa.

- Papel del Estado en la educación.
- Personal del sistema educativo.
- Pertinencia sociocultural de la Reforma Educativa.
- Descentralización y Participación.

Con base en todo eso, se construye en forma participativa el Marco General de la Transformación Curricular, partiendo de la idea de que dentro del proceso de Reforma Educativa deben darse las condiciones para lograr la participación y el compromiso de todos los sectores involucrados en mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para acercar más la educación a la realidad nacional.

La Transformación Curricular presenta un nuevo paradigma curricular: la introducción de cambios profundos y globales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la sustitución de principios, finalidades, propósitos, contenidos y estrategias por enfoques activos, participativos y propositivos.

El nuevo paradigma fortalece el aprendizaje. Hace énfasis en aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender. Proporciona elementos que facilitan el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la proactividad, el interés científico y tecnológico, el desarrollo físico y espiritual y el trabajo productivo. Fortalece el sentido participativo y el ejercicio de la ciudadanía.

El currículum presenta un enfoque centrado en la persona humana como ente promotor del desarrollo sociocultural de su entorno. Hace énfasis en la valorización de la identidad cultural, en la interculturalidad y en las estructuras organizativas para la participación social en los centros y ámbitos educativos.

Dentro de este paradigma se concibe el currículum como un proyecto educativo del Estado guatemalteco para promover el desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos guatemaltecos y de la nación plural. Organiza progresivamente los aprendizajes según el ciclo o nivel de educación.

El Diseño del Nuevo Currículum, parte de principios como:

- **PERTINENCIA:** Búsqueda permanente de respuestas adecuadas a las necesidades educativas de las personas y su realidad sociocultural.
- **PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL:** Elemento básico de la vida democrática. Considera básicamente: la capacidad y posibilidad de comunicación y la capacidad y posibilidad de decisión.
- **EQUIDAD:** Igualdad de oportunidades para personas y Pueblos. Como elementos clave se ubican el multilingüismo, la multiculturalidad y la interculturalidad, con base en la existencia de una identidad étnica y cultural de cada ser humano y de cada Pueblo.
- **PLURALISMO:** Coexistencia respetuosa de diversas formas de pensar, de ser, de sentir y de expresarse.
- **SOSTENIBILIDAD:** Mejoramiento constante y progresivo de todas las acciones educativas, para garantizar su existencia.

El currículum se caracteriza como un documento perfectible, flexible, integral y participativo.

Un currículum con estas características promueve la Unidad Nacional y fomenta el reconocimiento de la diversidad cultural y el desarrollo de cada cultura. Se formulan Políticas que orientan la Transformación Curricular, como las siguientes:

- Calidad Educativa.
- Bilingüismo y Multilingüismo.
- Valores para la convivencia democrática y la cultura de Paz.
- Desarrollo de cada pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales.
- Igualdad de oportunidades para personas y Pueblos.
- Descentralización Curricular.
- Ciencia y Tecnología para el desarrollo.
- Formación para la productividad y la laboriosidad.
- Atención a la población con necesidades educativas especiales.

En el desarrollo de los principios, políticas y características del currículum se formularon 15 Competencias Marco que representan el sentir de los sectores involucrados en la educación y que constituyen el proceso general de formación del Sistema Educativo. Estas son:

1. Promueve y practica los valores en general, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos Universales y los específicos de los Pueblos y grupos sociales guatemaltecos y del mundo.
2. Actúa con asertividad, seguridad, confianza, libertad, responsabilidad, laboriosidad y honestidad.
3. Utiliza el pensamiento lógico, reflexivo, crítico propositivo y creativo en la construcción del conocimiento y solución de problemas cotidianos.
4. Se comunica en dos o más idiomas nacionales, uno o más extranjeros y en otras formas de lenguaje.
5. Aplica los saberes, la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias, propias de su cultura y de otras culturas, enfocadas al desarrollo personal, familiar, comunitario, social y nacional.
6. Utiliza críticamente los conocimientos de los procesos históricos, desde la diversidad de los Pueblos del país y del mundo, para comprender el presente y construir el futuro.
7. Utiliza el diálogo y las diversas formas de comunicación y negociación, como medios de prevención, resolución y transformación de conflictos respetando las diferencias culturales y de opinión.
8. Respeta, conoce y promueve la cultura y la cosmovisión de los Pueblos Garífuna, Ladino, Maya y Xinka y otros Pueblos del mundo.

9. Contribuye al desarrollo sostenible de la naturaleza, la sociedad y las culturas del país y del mundo.

10. Respeta y practica normas de salud individual y colectiva, seguridad social y ambiental, a partir de su propia cosmovisión y de la normativa nacional e internacional.

11. Ejerce y promueve el liderazgo democrático y participativo, y la toma de decisiones libre y responsablemente.

12. Valora, practica, crea y promueve el arte y otras creaciones culturales de los Pueblos: Garífuna, Ladino, Maya, Xinca y de otros Pueblos del mundo.

13. Manifiesta capacidades, actitudes, habilidades, destrezas y hábitos para el aprendizaje permanente en los distintos ámbitos de la vida.

14. Practica y fomenta la actividad física, la recreación, el deporte en sus diferentes ámbitos y utiliza apropiadamente el tiempo.

15. Vivencia y promueve la unidad en la diversidad y la organización social con equidad, como base del desarrollo plural.

A partir de las Competencias Marco se desarrollan los ejes y las áreas que permiten operativizar el currículum.

Los ejes del Currículum se conciben como las ideas fuerza centrales del currículum y los mismos se articulan con los Ejes de la Reforma Educativa y orientan la atención de las grandes intenciones, necesidades y problemas de la sociedad tratados desde la educación. Entre otras, tienen las siguientes funciones: establecer una estrecha relación entre la escuela y la vida cotidiana en sus ámbitos local, regional, nacional y mundial, y generar contenidos de aprendizaje y vivencias propias del ambiente escolar, proyectándose desde éste al ambiente familiar, comunitario, regional, nacional y mundial.

Al desglosar el contenido o significación de un eje del currículum se generan componentes básicos que, a su vez, darán origen al diseño de competencias de ejes que, se prevé, han de lograr las y los estudiantes gradualmente y que se integran al desarrollo de las áreas del currículum.

Los ejes del currículum son:

- Multiculturalidad e Interculturalidad
- Equidad de Género de étnica y social
- Educación en Valores
- Vida Familiar
- Vida Ciudadana
- Desarrollo Sostenible
- Seguridad Social y Ambiental
- Formación en el Trabajo
- Desarrollo Tecnológico

Las áreas constituyen la organización de los aprendizajes desde las diferentes disciplinas. Se desarrollan y orientan para responder a las necesidades, demandas y aspiraciones de los

y las estudiantes, integrando los conocimientos propios de la disciplina con los conocimientos del contexto.

Están organizadas internamente siguiendo un enfoque globalizado e integrador del conocimiento, orientándose hacia la contextualización y el aprendizaje significativo y funcional.

En el currículum, las áreas se clasifican en:

## **1. Primer ciclo:**

### 1.1. Áreas fundamentales:

- Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Materno;
- Comunicación y Lenguaje L2 Segundo Idioma;
- Comunicación y Lenguaje L3 Tercer Idioma;
- Matemáticas;
- Medio Social y Natural;
- Expresión Artística;
- Educación Física.

### 1.2. Áreas de Formación:

- Destrezas de Aprendizaje;
- Formación Ciudadana.

## **2. Segundo Ciclo:**

### 2.1. Áreas fundamentales:

- Comunicación y Lenguaje L1 Idioma Materno;
- Comunicación y Lenguaje L2 Segundo Idioma;
- Comunicación y Lenguaje L3 Tercer Idioma;
- Ciencias Sociales;
- Ciencias Naturales y Tecnología;
- Expresión Artística;
- Educación Física;
- Matemáticas.

### 2.2. Áreas de Formación:

- Destrezas de Aprendizaje;
- Formación Ciudadana;
- Productividad y Desarrollo.

La Transformación Curricular asigna nuevos papeles a los sujetos curriculares y amplía la participación de los mismos incluyendo a otros protagonistas en el proceso y parte de la concepción de una institución dinámica que interactúa constantemente con la comunidad y con las personas que la integran. El centro de esta concepción es la persona humana con su dignidad esencial, su singularidad y su apertura a los demás, su autonomía, su racionalidad y el uso responsable de su libertad.

Las y los estudiantes constituyen el centro del proceso educativo. Esto significa que todos los demás sujetos y componentes curriculares se ordenan para que logren los aprendizajes pertinentes según su edad. El aprendizaje se construye a partir de la interacción con los demás sujetos y con el medio circundante y se amplía y enriquece a medida que se dominan las capacidades más complejas.

Los padres y madres de familia, como primeros y principales educadores, están directamente involucrados en la educación de sus hijos e hijas. Deben ver, por tanto, que sus hijos e hijas asistan regularmente a la escuela y deben brindarles el apoyo moral y material para el buen desarrollo del proceso educativo. Entre otras acciones, deben apoyar la labor docente manteniendo relaciones de convivencia en armonía y cooperación.

Los conceptos, valores y actitudes de los y las docentes relacionadas con la educación son fundamentales para lograr la Transformación Curricular. Deben ser interlocutores interesados en las necesidades e intereses de los y las estudiantes, reconocer y respetar la cultura local y comunitaria y adoptar el compromiso de ampliar la visión de los distintos sujetos hacia las culturas nacionales y universales, las ciencias y las tecnologías.

La Transformación Curricular establece que las comunidades deben fortalecer su participación en el proceso educativo, propiciando la relación entre el centro educativo y el entorno, con su idioma, su cultura, sus necesidades y sus costumbres.

Los Consejos de Educación son los organismos estructurados que establecen la participación permanente de la sociedad civil en la Transformación Curricular. Deben estar integrados por los diversos sectores de la sociedad.

El papel de las y los administradores escolares en la Transformación Curricular está ligado al mejoramiento de la calidad. Sus funciones tienen que orientarse a impulsar la Transformación Curricular lo cual implica conocimiento y pleno dominio del proceso administrativo, de los aspectos técnico-pedagógicos y de la legislación educativa vigente, relacionada con su cargo y con el centro educativo que dirigen.

En un ámbito más amplio, el papel del administrador, administradora educativo está vinculado al mejoramiento de la calidad educativa. En este caso, se engloba también a los técnicos especializados, personal de las unidades centrales o direcciones, y a las diferentes instancias de administración a nivel departamental, regional, municipal y local, reconocidas como tales por la Ley de Educación Nacional. Todos ellos juegan el papel de promotores de la Transformación Curricular y son directamente responsables de su desarrollo.

Las intenciones expresadas en los fundamentos del currículum llegan al aula a través de los procesos metodológicos que se desarrollan.

En el nuevo paradigma curricular, la educación es un proceso social transformador, que va dirigido a la realización plena del ser humano como un ser social, donde se busca el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la proactividad, el interés científico y tecnológico, el desarrollo físico y espiritual y la práctica del trabajo productivo como medios para el desarrollo personal y social. Ello requiere un vínculo estrecho entre la escuela y la comunidad, los maestros y las maestras, la familia, así como el vínculo entre la educación no formal con la formal.

Se asigna particular importancia al hecho de que los mejores aprendizajes se dan en el plano de las vivencias, por lo que se privilegia una metodología activa, que propicia la práctica para generar la teoría, tomando las experiencias de los y las estudiantes para construir y reconstruir los conocimientos, desarrollar valores, reforzar comportamientos o modificar actitudes y desarrollar habilidades y destrezas.

Con base en lo anterior se presentan algunas ideas o principios que puedan orientar las prácticas metodológicas.

- Adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje al contexto histórico, político, social, cultural, lingüístico y tecnológico en el que se desarrollan las actividades educativas.
- Fomentar la formación de valores éticos, la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades.
- Propiciar por medio de la experiencia y la vivencia, la oportunidad de mejorar la calidad de vida.
- Formar al ser humano en forma integral, en su inteligencia, creatividad, proactividad, interés científico y tecnológico, el desarrollo físico y espiritual y la práctica del trabajo productivo.
- Propiciar un vínculo estrecho entre escuela y comunidad, entre maestros y maestras, familia y entre la educación formal y no formal.
- Estimular la construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de las experiencias previas.
- Fomentar el aprendizaje a partir de la vivencia.
- Privilegiar la metodología activa, participativa y cooperativa.
- Propiciar la dialéctica entre práctica y teoría.
- Estimular el papel del maestro y maestra para: facilitar, orientar, comunicar, mediar y administrar los procesos educativos.
- Impulsar la investigación y la sistematización de experiencias.
- Conducir a una sólida formación científica y tecnológica.
- Estimular las habilidades que les permitan un aprendizaje permanente. Desarrollar la habilidad de gestión, planificación y administración.
- Propiciar espacios para plantear, replantear y reflexionar sobre necesidades, intereses y prioridades del aprendizaje y de otros elementos del desarrollo de las personas y los Pueblos. Utilizar diversos medios para propiciar el aprendizaje.
- Valorar la experiencia y los aprendizajes previos.
- Estimular la acción sobre la propia realidad, acompañada de la reflexión y la sistematización.
- Desarrollar la atención voluntaria, la percepción, memoria, razonamiento y otros procesos mentales acordes al desarrollo del estudiante.
- Utilizar la mediación como método de interacción entre el que aprende con los objetos, las personas, el contenido, etc.
- Utilizar técnicas como el modelado, las instrucciones y explicaciones, la supervisión y retroalimentación a partir del error.
- Relacionar el contenido de las tareas, usando lenguaje y ejemplos de la vida familiar, con sus experiencias, conocimientos previos y valores.
- Activar la curiosidad y el interés del alumno y de la alumna en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.
- Hacer partícipe a los y las estudiantes como seres propositivos en la sugerencia de actividades de enseñanza y de aprendizaje

#### **4 Criterios generales para la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es considerada como una tarea necesaria por cuanto que aporta, a los y las docentes, un mecanismo de control

que regula ambos procesos y permite conocer las causas de los problemas que se suscitan en el transcurso de los mismos y los alteran. Sin la actividad evaluativa sería difícil asegurar que ocurre algún tipo de aprendizaje y, más difícil todavía, saber sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados.

Conviene tener criterios formales e informales para valorar la creciente competencia de los y las estudiantes, lo cual permitirá tomar decisiones en varios sentidos. Por un lado, se podrá comprobar el progreso y autocontrol de las y los estudiantes en la ejecución de la tarea y saber si progresan o no. Por otro, se puede valorar cualitativamente el tipo de apoyos que se les ha prestado. Por último, permiten tomar decisiones con respecto a la forma en que se irá delegando el control y la responsabilidad de los y las docentes al estudiantado. Lo más importante radica en tener siempre presente que la evaluación más significativa debe ser expresada por medio de informes descriptivos que permitan apreciar el avance del estudiante y proponer las acciones necesarias para que el proceso educativo continúe. Además, los y las docentes deben recordar que la evaluación tiene como finalidad:

- Determinar la obtención de los logros propuestos.
- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
- Favorecer el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas.
- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
- Ofrecer a los y las estudiantes la oportunidad de aprender del acierto y del error y, en general, de la experiencia.
- Proporcionar a los y las docentes información para reorientar o consolidar su práctica pedagógica.

Dado que los contenidos curriculares que se aprenden en el contexto escolar pueden ser de distinta naturaleza: conceptuales, procedimentales, y actitudinales, la evaluación de sus aprendizajes requiere de técnicas diferenciadas. Entre las más frecuentemente utilizadas pueden citarse: la observación, la lista de cotejo, la discusión crítica, los aportes y productos variados, las preguntas abiertas y cerradas, la resolución de problemas de la vida cotidiana, el análisis de casos, el texto paralelo, entre otras.

La evaluación también requiere un esfuerzo que lleve a medir el rendimiento escolar. De esta manera, se convierte en uno de los indicadores cuantitativos y comparativos de todo el sistema y de los centros educativos. Esto implica utilizar las pruebas objetivas, con el propósito de cuantificar los productos finales que se observan como resultado de la actividad de enseñanza y de aprendizaje y de esta manera dar paso al seguimiento permanente de los procesos de formación, en las distintas áreas curriculares y en las acciones educativas en general. Dentro de la práctica educativa, la evaluación es un instrumento y, a la vez, es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como tal, es importante para determinar el aprovechamiento de las y los estudiantes y para verificar en qué medida se han alcanzado las competencias previstas.

# Transformación Educativa en Honduras

---

Claudia Torres

## Introducción

En Honduras se vive una transformación educativa sin precedentes. La misma es el fruto de una Educación concebida e implementada como Política de Estado, porque esto permite la continuidad, el compromiso y la realización de los cambios fundamentales que merecemos, construimos y anhelamos largamente.

Esta reforma profunda que se implementa, ha considerado la historia de la Educación Nacional e Internacional, nuestra pluriculturalidad y contexto, insertos en un mundo que se auto define como globalizado. Ha contemplado también el avance de la Ciencias de la Educación, las áreas del conocimiento y las reformas educativas de varios países. Porque recuperamos nuestra Historia con luces y sombras es que hoy podemos proponerle a toda la Sociedad una Transformación Educativa que contribuya para que tengamos una Honduras que se autenticó espacio antropológico para todos los hondureños y hondureñas.

Este proceso ha demandado un enorme esfuerzo, gran capacidad y mucho sacrificio. Comparativamente con el resto de América Latina, tiene un nivel de profundidad y concreción superior al de muchos países, porque entendemos que la Transformación Educativa que merece y puede alcanzar nuestro país es profunda y tiene altas expectativas, más allá de las acostumbradas palabras de los profetas de las desventuras.

Los antecedentes inmediatos de esta propuesta se encuentran en el Foro Nacional de Convergencia (FONAC) y en el Currículo Nacional Básico, documento marco iniciado por la gestión anterior, retomado, corregido y perfeccionado por nosotros. Este documento marca las grandes líneas de política educativa para todos los niveles del sistema.

El otro de los prolegómenos que se debería mencionar es el Plan de Gobierno 2002-2006 que la Secretaria de Educación viene desarrollando desde el inicio de la actual gestión, y además el consenso internacional que existe desde 1990 proclamado en Jomtien, sobre la necesidad de establecer una Educación Básica para todos cuyas brechas se pretenden subsanar a través del Plan *Education For All* (EFA) que esta Secretaria también implementa con donaciones de países cooperantes.

A partir de la realidad educativa en que se encuentra Honduras, y después de un análisis detenido de las debilidades existentes, el FONAC propuso las grandes líneas

hacia dónde se debían orientar las políticas educativas en el ámbito nacional y las prioridades establecidas fueron las siguientes:

- La ampliación de la cobertura,
- Un sistema de evaluación y acreditación de la calidad educativa,
- Modernización de la gestión educativa,
- Articulación interna y externa del sistema educativo,
- Desarrollo del currículo en función de necesidades y demandas de la formación humana y del conocimiento,
- Formación inicial docente, e
- Investigación y capacitación permanentes de los docentes en servicio.

Considerando esta propuesta, el gobierno nacional, a través de la Secretaria de Educación, desarrolló el Plan de Acción 2002-2006, el cual considera tres grandes apartados, (i) la modernización de la estructura del Sistema Educativo, calidad y relevancia, y (ii) la gestión y el financiamiento.

Para realizar este trabajo, se buscó el punto de partida inicial en los grandes fines de la Educación Básica establecidos en Jomtiem:

- (a) Univerzalizar la cobertura para atender demandas sociales, científicas y tecnológicas,
- (b) Homogeneizar a partir de los distintos puntos de partida, y generar competencias comunes para todos, de tal forma que la educación no continúe fortaleciendo las desigualdades de origen y para que pueda atender así a la diversidad desde una perspectiva de equidad, dando más a quien más necesita,
- (c) Garantizar mayor retención con calidad para todos mostrando un claro enfoque en la inclusión.

Para dar cuerpo a estas necesidades e intereses, era necesario encontrar un eje vertebrador que permitiese articular este desafío, y plantear así un cambio profundo. El mismo se encontró en el Currículo como opción pedagógica, cultural y política que contribuya a la transformación y al desarrollo de nuestro país.

## **La Reforma Curricular en Honduras**

A partir del diseño curricular para la Educación Básica, se articula la necesaria Gestión Social, muchas veces descuidada por propuestas mercantilistas, que olvidan que la competitividad no puede significar exclusión. Se reestructura todo el Diseño Curricular Nacional de Educación Prebásica. Se repiensa el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINECE), para considerar la evaluación interna y externa del sistema a partir de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que apunte a los máximos resultados para la mayoría de los alumnos y alumnas. Se elabora el Manual de evaluación de los aprendizajes y de las instituciones. Se resignifica la promoción automática comprendiéndola como flexible. Se elaboran los estándares educativos para las áreas de

Educación Básica, introduciendo así un elemento democratizador en cuanto favorecerá la participación de las familias en el proceso educativo.

También se comienzan a fortalecer los centros educativos, brindándoles el instrumento conceptual para que puedan elaborar su Proyecto Educativo de Centro y encaminarlos hacia nuevos paradigmas de Gestión Educativa entradas en lo curricular. Se continua trabajando con la Formación Inicial Docente a través de la transformación de las doce escuelas normales (cuatro serán centros asociados a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, cuatro serán centros afiliados al Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa, y cuatro serán Centros de Excelencia Académica). Se fortalece el Programa de Formación Continua en la capacitación continua de docentes en servicio. Se apoya el INICE para generar la red nacional de capacitación docente, se recuperan los Centros de Aprendizaje Docente y se reformulan las escuelas de padres y madres.

Todas estas acciones se articulan desde la Propuesta del Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica como documento normativo que encierra el conjunto de saberes y competencias básicas, entendidas como el saber hacer que se apoya en la capacidad de la persona, en conocimientos y procedimientos internalizados que tienen conciencia de las consecuencias de su obrar.

El Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica unifica criterios en torno a lo que se debe enseñar: ser, conocer, hacer, convivir, emprender, integrando los saberes en contenidos conceptuales (qué enseñar), procedimentales (cómo enseñar) y actitudinales (para qué enseñar, que actitudes y valores se espera que los alumnos y alumnas alcancen).

El DCN-EB, desde un enfoque constructivista, comprende el conocimiento como construcción social que apunta a construir conocimientos individualmente significativos, socialmente relevantes y culturalmente pertinentes. El mismo documento presenta también sugerencias para la evaluación que contemplan todas sus funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. El DCN-EB es un documento flexible que permitirá los distintos niveles de adecuación curricular.

Este DCN-EB fue concebido desde la metodología Activa-Participativa y dentro del paradigma de Investigación Acción, que, recuperando los distintos tipos de conocimientos: académico, técnico y del sentido común, problematiza la realidad para convertir problemas domésticos en institucionales y posteriormente en problemas de política de estado. Esta propuesta permite pensar e implementar soluciones críticas, viables y sustentables.

Esto se retoma en el DCN-EB a partir del constructivismo y de los aportes del cognitivismo que insisten en el trabajo de las operaciones mentales: observación, descripción, categorización e inferencias que permiten el análisis, la síntesis, la extracción de conclusiones, la valoración y la posterior transferencia a la realidad para el aporte de soluciones y para la visualización de posibles situaciones futuras.

Todo diseño curricular significa una opción pedagógica que se centra en la necesidad de que los alumnos desarrollen experiencias de aprendizajes significativos para lo cual se consideraron tres condiciones necesarias. La primera es asumir que los alumnos presentan algunos saberes previos que condicionan el aprendizaje de los nuevos saberes. La segunda es reconocer que el conocimiento enseñado debe generarse a partir de un proceso de comprensión y pensamiento crítico, que supone la formulación de preguntas radicales, como:

- ¿Qué es lo que realmente queremos que los alumnos aprendan, para que comprendan ese tema o concepto?
- ¿Cómo involucrar a los alumnos en estos tópicos que deseamos que comprendan?
- ¿Cómo docentes y alumnos pueden comprobar que esta comprensión se está construyendo?

La tercer y última condición es asumir que lo que se enseña supone estrategias cognitivas de reflexión sobre el propio aprendizaje que pueden sintetizarse en algunas preguntas fundamentales:

- ¿Cómo debe ser la relación alumno-docente? ¿Y la misma entre pares?
- ¿Cuáles son las dificultades para aprender y por qué tenemos esos problemas?
- ¿Cómo realizamos esos aprendizajes y que estrategias cognitivas utilizamos?

Estas consideraciones se plasmaron en una estructura curricular por áreas de conocimiento ya que la complejidad del mundo exige una perspectiva más amplia que la disciplinar. Esta estructura no desconoce la especificidad de las disciplinas sino que las integra. Cada área esta cuidadosamente fundamentada, contempla la definición, finalidad, objeto de estudio, disciplinas que la estructuran y su interrelación a partir del objeto de estudio, además de las competencias que se pretenden desarrollar desde el área. En el diseño curricular también se contemplan los ejes transversales: identidad, democracia participativa y trabajo para los cuales se hacen sugerencias metodológicas para abordarlos en cada área de conocimiento.

En todas las áreas, ciclos y grados aparecen las expectativas de logro que expresan las intencionalidades educativas y el grado de desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y valorativas/actitudinales que el área de conocimiento debe garantizar. Se presentan y se fundamentan los bloques de contenidos y criterios de selección que estructuran y articulan cada área, para llegar finalmente a los programas de estudio que contemplan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El DCN-EB se cierra con las orientaciones metodológicas para los tres ciclos, aunque actualmente un amplio equipo se encuentre elaborando las guías metodológicas para los docentes y cuadernos de trabajo para los estudiantes de toda la educación básica. También tiene orientaciones para la evaluación que apuntan al logro de resultados de aprendizaje, la toma de decisiones y la oportunidad de brindar las ayudas necesarias que aseguren el éxito de dichos aprendizajes.

A partir de la implementación del DCN-EB para los nueve años de Educación Básica, podremos ver que las alumnas y los alumnos alcanzaran los siguientes logros:

- (a) Utilizan sus competencias comunicativas y lingüísticas en el idioma materno, el español y un idioma extranjero.
- (b) Han desarrollado espíritu de cooperación, solidaridad, tolerancia, ayuda mutua, justicia, respeto, participación y responsabilidad en la vida escolar, familiar, comunitaria y otros contextos sociales.
- (c) Muestran creatividad, madurez emocional, autoestima e identidad para tomar decisiones.
- (d) Aplican y promueven el respeto a los derechos humanos y a la diversidad étnica-cultural, tanto en el ámbito nacional como internacional.
- (e) Valoran la práctica de la educación física, el deporte y el arte como medio para conservar la salud física y mental, favoreciendo la convivencia armónica y la mejora de su calidad de vida.
- (f) Aprecian y utilizan los diferentes medios de representación, valorando la dimensión del patrimonio histórico y cultural de la nación y de otras culturas.
- (g) Desarrollan el pensamiento científico, tecnológico y humanista para la transformación de su entorno natural y social en beneficio individual y colectivo.
- (h) Poseen una actitud crítica hacia el cambio y las innovaciones científicas, tecnológicas y artísticas, manifestándose a favor de aquella que contribuyen a mejorar las condiciones de vida.
- (i) Desarrollan competencias, que les permiten incorporarse eficientemente al mundo productivo en forma individual y social.

## **Conclusiones**

La transformación educativa de Honduras no tiene precedente, es el fruto de muchos esfuerzos, como el de los profesionales docentes, en su mayoría hondureños que realizaron y todavía realizan este trabajo de una magnitud sin precedentes: los equipos técnicos de la Secretaría de Educación, los consultores nacionales e internacionales, los 500 docentes que participaron en la validación del DCN-EB, los 3,000 que participaron en su socialización, los alumnos y alumnas, padres y madres de familia, Directores

Departamentales, Distritales y de centros. Las reformas educativa y curricular en Honduras no se harían sin la participación activa de todos estos actores.

# Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social

---

Cecilia Braslavsky  
Directora, OIE-UNESCO

## **I** Introducción

Como todos probablemente sabemos, el siglo XXI ha empezado bajo el impacto de las paradojas de la globalización (UNESCO-IBE, 2003a). Las sociedades humanas no han nunca experimentado un tan grande crecimiento del conocimiento científico y tecnológico al mismo tiempo que una tan gran dificultad en la implementación del mismo. Aunque tengamos conocimiento y tecnología suficientes como para garantizar el acceso a agua potable, instalaciones sanitarias, un medio-ambiente limpio y sano para todo el mundo, 968 millones de personas no tienen acceso a agua potable; 2,4 mil millones de personas no tienen acceso a instalaciones sanitarias; 2,2 millones mueren todos los días de causas asociadas a la polución ambiental; y 34 millones contraen el VIH/SIDA cada año (UNDP, 2000, 2001, 2002). Además, 1,2 millones de personas tienen que vivir con menos de 1 dólar por día (Banco Mundial, 2001). Las poblaciones más afectadas por estos problemas se encuentran en la parte sur del mundo y pertenecen a los más diversos grupos culturales. Son las mismas amenazadas por agresiones culturales y privaciones de lo más diversas, que produjeron entre otras cosas, la desaparición de más de 90% de las 6800 lenguas existentes (UNESCO, 2000; Worldwatch Institute, 2001).

Todas estas paradojas están en el origen de algunos fenómenos que se están reforzando en las últimas décadas. Los movimientos poblacionales están creciendo. Hoy existen al menos 175 millones de “expatriados” en el mundo, dos veces más que en 1975 (IOM, 2002a). De estos, un porcentaje importante se está moviendo por el mundo, sin ninguna dirección exacta: del Sur para el Norte, pero también del Norte para el Sur. Algunos de ellos pueden ser llamados inmigrantes genuinos pues buscan integrarse en los países de destino. Pero muchos otros se encuentran en una situación de “nomadismo laboral” (Englisch, 2001), buscando ganar la vida en países donde hace mucho frío o mucho calor, tan distintos como Finlandia y Arabia Saudita, estimulados a cambiar por nuevas situaciones económicas y nuevas oportunidades, pero interesados en mantener un fuerte contacto con su país de origen donde dejaron familias para las cuáles llegan a enviar hasta 100 mil millones de dólares por año (IOM, 2002b). Estas personas están buscando vivir junto a los habitantes de los países donde emigraron, sea por un corto periodo de tiempo, sea por mucho tiempo, pero buscan, al mismo tiempo, mantener las prácticas culturales que traen consigo. Esta idea de conexión con más de una cultura o lugar ha sido definida por Ulrich Beck (1993) como “topopoligamia”, siendo *topoi* el plural en griego para lugar, y poligamia, un término que sugiere matrimonios o conexiones múltiples.

Esta nueva realidad ha creado un desafío para la educación, que se ha desarrollado, originalmente, por distintas razones, siendo la más importante la promoción de un sentido de religiosidad o de identidad nacional en las sociedades (Anderson, 1991).

En el pasado, la finalidad de la educación no era la promoción de multiculturalidad, pero sí la invención y la promoción de la homogeneidad nacional: una tierra, una religión, una lengua, una historia. Y como resultado, guerras y conflictos frecuentes no sólo en Europa, sino en Asia, en África, en América latina y en el mundo Árabe por todo el siglo XX. La historia del Holocausto y de la Segunda Guerra Mundial, el doble papel de la educación durante el colonialismo, las recientes 200.000 muertes en Bosnia entre 1992 y 1995, y el medio millón de personas muertas en Ruanda por una guerra “étnicamente legitimada”, son algunos ejemplos.

¿Cómo puede ser todavía posible transformar la necesidad de emigración de uno en una potencialidad real para el beneficio mutuo de los países de origen y de los países de residencia? ¿Cómo evitar el riesgo de una nueva Edad Media? ¿La profundización de huecos de comunicación? ¿Cómo el mundo podría realmente aceptar e integrar a los trabajadores nómades, en lugar de perseguirlos? Uno de los caminos podría ser la construcción de identidades “glocales” en un mundo multi-étnico y en una sociedad multicultural: la sociedad global. Sin embargo, el éxito de esta iniciativa dependerá de las características de estas identidades glocales y de los accesorios topopoligámicos, o, en otras palabras, experiencias de culturas diferentes que permitirán el enriquecimiento personal de cada individuo y el desarrollo de una identidad glocal y multi-local.

La construcción de identidades glocales por todo el mundo exige, sin embargo, la creación de un nuevo concepto mundial de educación multicultural y multi-étnica, promovido a través de un currículo capaz de tratar, al mismo tiempo, desafíos globales y locales (Braslavsky, 2003; inspirada en Beck, 1993).

En las páginas siguientes, intentaremos abordar: i) la manera cómo un nuevo desafío se presenta (o no se presenta) a partir de las razones para el cambio curricular apuntadas por gobiernos de diferentes países; ii) algunas de las características necesarias para el desarrollo de un currículo glocal; y iii) algunas tendencias preliminares observadas en la manera en que los currículos existentes se organizan o no alrededor de estas necesidades. Finalmente, intentaremos plantear algunas cuestiones con respecto a la promoción de este currículo glocal.

## **2 Algunas tendencias para el desarrollo cultural y socio-económico y la necesidad de contenidos multi-étnicos y multiculturales.**

En la mitad del siglo XIX, el propósito de la educación era “la transmisión de la cultura de las generaciones adultas para las generaciones más jóvenes” y la construcción de cohesión social a través de la promoción de la homogeneidad cultural y de la fijación de la estratificación socio-económica y política. Detrás de estos objetivos están algunas hipótesis ya ultrapasadas, pero que todavía merecen ser mencionadas. Una de estas es la hipótesis de la estabilidad y homogeneidad cultural.

La idea involucraba todas las generaciones de todas las culturas y estaba articulada con la creencia en la concepción del “estado nación” como un “conjunto de imágenes compartidas” por lo cual valdría la pena luchar y morir (Anderson, 1991; Hobsbawn, 1962) y con la representación del conocimiento como paquete objetivo y perfecto, independiente de la cultura que lo hubiera desarrollado.

En cuanto al aspecto socio-económico, la pirámide creada en el siglo XIX y desarrollada en el siglo XX se está remplazando por una nueva organización socio-económica más semejante a la idea de dos círculos aún interconectados: el de las familias integradas en el nuevo orden económico y el de los trabajadores excluidos de este nuevo orden y de todos los beneficios que pueda proporcionar. El primer círculo puede ser “localizado” o “de-localizado”. El segundo suele ocurrir solamente en la forma “localizada”. Un importante porcentaje de las 175.000.000 de personas moviéndose alrededor del mundo es parte del “nuevo orden económico” de-localizada, aunque la mayor parte de estas personas sea de representantes de los componentes más débiles de este grupo. Y este “nuevo orden económico” parece ser fuertemente mono-cultural e intercultural al mismo tiempo.

De hecho, el nuevo orden económico termina por promover fuertemente la imagen de una sociedad mono-cultural, con elementos predominantemente anglo-sajones y con una fuerte influencia de la cultura norteamericana. La lengua de este nuevo orden es un inglés de nivel medio, sus lugares son aeropuertos, puertos y oficinas de migración y su comida es, sobre todo, la del *McDonald's* y *Pizza Hut* (Lesourne, 1993).

Sin embargo, este mismo nuevo orden tiene también un fuerte carácter “intercultural”, ya que depende de su propia capacidad de incorporar productos y procesos avanzados de otras culturas, como el *Nokia*, la *Ikea*, el *African Blues*. Nos centraremos en dos ejemplos.

En los países árabes de la región del Golfo, el proceso de inclusión en este nuevo orden económico depende fuertemente de la capacidad de estos países de atraer a sus “expatriados” – que representan un 50% de la población total de algunos de estos países. Aunque las políticas educacionales de estos países no suelen tener como prioridad la incorporación de estas personas – y tampoco los llamados “expatriados” desean ser incorporados – la presencia de tan distintas nacionalidades en un mismo lugar tiene un sensible impacto en los procesos socio-económicos y culturales e impone nuevas demandas a los pueblos tanto de los países de origen cuanto en los países de residencia de los nuevos nómades. Me acuerdo, por ejemplo, de una charla con un camarero en el Kuwait que había cambiado de trabajo. Cuando pregunté por qué, me dijo que “porque en este hotel trabajo con personas de solamente seis nacionalidades diferentes, mientras en el otro, trabajaba con personas de más de veinte países diferentes. Me resultaba muy difícil comprender cómo cada uno de ellos se comunicaba y lo que cada uno quería decir”. Él hablaba el inglés, pero no el árabe. Su lengua materna no era necesariamente una cuestión relevante. Él me explicó también que su religión había cambiado después del cambio de país; en Kuwait, él era un musulmán, pero en las Filipinas, era cristiano.

En países andinos de América Latina, especialmente en Perú y Bolivia, la posibilidad de inclusión en sectores más dinámicos de la economía o de la producción local articulada dentro del mercado nacional o internacional depende fuertemente de la capacidad de hablar la lengua nacional – el español – y también la lengua internacional – el inglés. Sin embargo, la reforma educacional en Bolivia ha dado particular atención a la enseñanza de lenguas indígenas: el Quechua, el Aymara y el Guaraní. Una nueva tensión emergió desde ahí. Ella resulta de la tentativa de armonización de dos necesidades: de un lado, la necesidad de promover la diversidad en el sentido de respetarse el derecho pedagógico y cultural de uno de aprender su propia lengua. Del otro, la demanda por el aprendizaje de conocimientos-clave, de habilidades lingüísticas que permitan integrarse

en los sectores más dinámicos de la sociedad o adaptar prácticas tradicionales a nuevas realidades de mercado. Desde el punto de vista de las comunidades indígenas, aprender español e inglés significa hacerse multicultural. Sin embargo, el proceso parece ser unilateral y el riesgo de terminar por dañar culturas existentes y promover la homogeneidad es muy grande, ya que muy pocos hispano-hablantes se proponen aprender una lengua indígena.

Lo que parece evidente hoy es que la necesidad de una educación multicultural tiene por lo menos tres fuentes y dos riesgos. Las tres fuentes son: (i) el reconocimiento de la necesidad de respetarse, el derecho de cada individuo a la diversidad, (ii) la existencia de una variedad de culturas que deberían ser comprendidas y estudiadas de manera de enriquecer la humanidad, (iii) el hecho de que la integración o la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimiento, habilidades y valores interculturales. Los riesgos son la promoción paradójica de la “occidentalización” o de la “norte-americanización” del mundo, o, por lo contrario, la devoción de mucho tiempo a un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado por una idea “romántica de la cultura popular”, a través de la incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales y otros elementos similares.

La educación puede ser un instrumento poderoso para la exploración de las oportunidades y para que se eviten los eventuales escollos de este nuevo escenario. Sin embargo, eso no se logrará si la educación sigue basándose en los paradigmas del siglo XIX. Sin la capacidad de integrar componentes locales y solamente en algunos pocos casos, capaz de promover visiones, valores, contenidos y habilidades más cosmopolitas.

### **3 Razones heterogéneas para el cambio curricular y resultados isomórficos**

Actualmente, la conceptualización y la realidad de los currículos están cambiando muy rápido. Pero ¿por qué y hacia dónde ellos están cambiando?

Las razones apuntadas por diferentes Ministerios de Educación para el cambio curricular son variadas, pero no toman ni la globalización, ni la complejidad como elementos de consideración. El análisis de los informes de los países presentados en el marco de la 46ª Conferencia Internacional de Educación de 2001 demuestra, por ejemplo, que solamente 12 países, de una muestra de 52, se refieren simultáneamente a razones pedagógicas y razones socio-políticas y económicas internacionales y internas para legitimar el cambio. Además, se nota que solamente 16 de estos países se refieren claramente a la existencia de procesos de globalización, mientras los otros 36 no incluyen esta dimensión en los procesos de cambio curricular. La mayoría absoluta no toma los crecientes conflictos interétnicos e interculturales en consideración (Ver tabla 1, Rosemund, 2003).

No obstante, es impresionante observar que aunque la manera de pensar el cambio curricular sea relativamente diversa, la estructura, los contenidos y los métodos de este nuevo currículo emergente son muy semejantes. Meyer (1999) afirma que así como las sociedades del mundo presentan variados sistemas de organización cultural y variados recursos económicos, deberían contar también con una variedad de sistemas educativos. Investigaciones ya han demostrado pronunciadas semejanzas (y cambios isomórficos) entre diferentes países y parece que los sistemas educativos son construidos más para sociedades imaginadas que para sociedades reales y que esas formas de progreso

imaginadas son similares en todo el mundo. En las décadas más recientes se ha presenciado el impacto de la globalización en el desarrollo de nuevos currículos basados en el imagen de una sociedad de carácter global. En diversos países, el abordaje del desarrollo curricular dejó de centrarse en la idea de construcción de la nacionalidad para acercarse más de la construcción de un abordaje más global de la cultura, de las lenguas, de la historia, del arte y hasta mismo de la ciencia. Además, los nuevos modelos curriculares celebran los derechos humanos globales, los principios ecológicos y nociones de un mundo de culturas igualitarias y de sociedades interdependientes (Meyer, 1999).

En este contexto, parecen existir nuevas oportunidades para la educación multicultural e interétnica, a través de la promoción de algunas características específicas de un nuevo currículo “glocal” emergente. A esto nos dedicaremos en las próximas secciones de este artículo.

**Tabla I: Motivos para el cambio curricular en una perspectiva comparativa (en 2001)**

País	I.1	I.2	I.3	I.4	II.1	II.2	II.3	II.4	III.1	III.2	III.3	Cambio secular	Total
África													-
Alemania			x		x		x		X	x	x	x	7
Andorra													-
Argelia													-
Argentina							x						1
Australia							x			x		x	3
Austria						X							1
Barbados			x	x		X		x	X			x	6
Bela Rusia													-
Benin				x		x		x				x	4
Bolivia													-
Brasil													-
Bulgaria			x	x			x	x		x	x	x	7
Canadá				x							x	x	3
Chad	X	x	x	x	x	x		x					7
Colombia							x					x	2
Congo		x	x		x								3
Congo					x		x					x	3
Corea	X	x			x								3
Croacia			x										1
Cuba					1			x	X			x	3
Chipre		x		x			x	x	X	x	x	x	8
Dinamarca	X	x		x			x				x	x	6
Egipto				x			x					x	3
Eslovaquia	X	x					x						3
Eslovenia	X	x	x	x	x	x	x			x	x		9
Etiopía	X	x	x	x	x	x	x						7
Finlandia			x				x						2
Guatemala							x						1
Honduras					x				X			x	3
Hungría	X		x			x	x		X	x	x	x	8
Irlanda													-
Kyrgyzia													-
Liberia													-
Libia	X					x						x	3
Madagascar		x				x	x	x				x	5
Malasia	X			x									2
Malí													-
Mauricio				x		x		x	X			x	5
Moldavia													-
Namibia							x						1
Noruega	X	x		x			x					x	5
Perú		x	x					x	X	x		x	6
Portugal													-
Rusia													-
Rumania													-
Rwanda				x			x	x					-
Sudan			x	x					X			x	4
Surinam		x					x	x					3
Swazilandia				x									1
Suecia			x			x	x	x		x		x	6
Suiza		x		x			x		X		x	x	6
Total de razones	10	13	13	17	8	11	22	12	10	8	8		
Total de niveles	53				53				26			18	

*Nota:*. I.2 defectos de los currículos existentes, I.2 incongruencias entre el currículo y las demandas/necesidades de los estudiantes o los abordajes de los docentes; I.3 incongruencias del currículo y del sistema educativo; I.4 desempeño del sistema educativo. II.1 Incongruencias entre los contenidos educativos y la realidad social, I.2

problemas sociales, II.3 adaptación de la sociedad a las transformaciones sociales, II.4 apoyo al desarrollo social. III.1 globalización/internacionalización, III.2 adaptación al desarrollo global, III.3 intercambio con/integración en el sistema internacional; IV cambio secular (rasgos de los cambios sociales generales relacionados a I, II or III) (Ver: Rosenmund, 2003)

#### **4 Pilares del currículo “glocal” para la educación interétnica y multicultural**

De hecho, el nuevo currículo emergente parece estar fundado en cinco pilares para la educación interétnica y multicultural: comprehensividad global, apertura a necesidades locales, nuevos abordajes a disciplinas específicas, algunos nuevos temas y metodologías transversales emergentes y apropiación. Los primeros cuatro pilares hacen referencia a la estructura y a los contenidos del currículo en cuanto documento, mientras el último se refiere a características del proceso de desarrollo curricular.

##### **1) Comprehensividad global**

En el siglo XIX, el objetivo del currículo era el de diferenciar los grupos poblacionales lo más temprano posible, de manera de prepararlos para realizar diferentes tipos de trabajo y para promover una idea de unidad nacional y no necesariamente una identidad “glocal” para todos.

Hoy en día, una combinación de educación general, incluyendo un amplio equilibrio entre aspectos culturales, estéticos, éticos y espirituales (Diene, 2001), así como componentes humanísticos, científicos y tecnológicos, con metodologías de enseñanza que posibiliten la adaptación de contenidos a contextos variados, representa la alternativa más frecuentemente elegida y que permitirá a niños y niñas, adolescentes y jóvenes el acceso al multiculturalismo “glocal”, que, a su vez, puede garantizar una mejor calidad de vida, incluso en lo que se refiere al acceso a empleos que exigen capacidades de acción y de reflexión. Por eso, todos los caminos educacionales posibles deberían involucrar componentes humanísticos y tecnológicos que puedan ser utilizados en una red de contextos, en la cual movilizando recursos de diferentes culturas. puedan ser desarrolladas, capacidades de resolución de problemas Esta combinación ayudará a todos los estudiantes a alcanzar competencias del hacer y del pensar, mientras buscan alcanzar el objetivo de vivir juntos y en paz. De hecho, evidencias empíricas de todo el mundo parecen sugerir que las prácticas de enseñanza que combinan experiencias de aprendizaje prácticoa y cognitivo presentan mejores resultados en ambas áreas, permitiendo que nuevas soluciones para problemas aún no resueltos sean identificadas. Sin embargo, estas experiencias prácticas y cognitivas pueden existir sin necesariamente promover la educación para vivir juntos y para la paz. De la misma forma, valores para vivir juntos en paz pueden ser promovidos sin el desarrollo de las experiencias prácticas y cognitivas que permiten la resolución de problemas conocidos y desconocidos.

El currículo isomórfico global que emerge cuida a ser comprensivo. Por todo el mundo, las lenguas, la matemática, el arte, las ciencias sociales, la educación de valores a través de la religión y de la educación moral y cívica y las ciencias naturales están siendo promovidas para todos. Una nueva tendencia en el marco de esta comprehensividad es la extensión de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Cha, 2003).

Como plantea Yun-Kyung Cha, el inglés emergió como una disciplina curricular regular en comienzos del siglo XX. Sin embargo, la proporción de países que incorporaron de hecho el inglés como primera lengua extranjera en el currículo de la educación primaria durante 1900-19, es de solamente 5,4% (2 de los 37 países en la muestra). Mientras tanto, para el periodo de 1970-89, la proporción es de 62,4% (68 de los 109 países). Ya en el periodo de 1990-02, la proporción es de 79,3% (en una muestra de 116 países). Un análisis detallado del proceso de inclusión del inglés parece sugerir que la enseñanza de este idioma en escuelas primarias se está haciendo más y más una rutina institucionalizada que no depende de características idiosincráticas nacionales (Cha, 2003) y de una reflexión más profunda sobre los procesos de globalización y de la efectividad de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, desarrollados, muchas veces, en detrimento de lenguas nacionales, oficiales o locales.

Otros aspectos de los cambios en la estructura curricular hacia la globalización y, al mismo tiempo, a la localización, son la apertura y, la inclusión de disciplinas o temas transversales relacionados a cuestiones mundiales, como la educación ambiental y el interés creciente en el desarrollo del universo (desarrollo del Universo????? No entiendo). Una revisión del tiempo dedicado a algunas disciplinas escolares en algunos casos seleccionados demuestra que por lo menos 9 de los 24 casos considerados dedican tiempo a la enseñanza de temáticas interdisciplinarias que intentan abordar cuestiones humanísticas y globales. En Alemania, por ejemplo, cerca de 24% del tiempo de las clases 1 a 9 está dedicado a “descubrir el mundo”. En algunos estados españoles, como en Valencia, cerca de 10% del tiempo total está dedicado a la “comprensión del ambiente” y en Gana, Japón, Finlandia, Sudan y México, la palabra “ambiente” es mencionada en una área en algunos o en todos los años de la educación primaria.

## **2) Apertura local**

En muchos países se puede observar el surgimiento y el desarrollo de subculturas juveniles basadas en identidades comunitarias y en hábitos de producción y consumo utilizados dentro y fuera del ambiente escolar. El modelo de escuela uniforme ya no se adecua a las características de los nuevos grupos culturales que frecuentan las escuelas. Y dada la escasa consideración de las necesidades y demandas particulares de cada grupo, esta situación constituye una de las principales razones del abandono escolar y de los bajos resultados del aprendizaje.

Como consecuencia, si niños, niñas y jóvenes de diferentes culturas tienen que frecuentar escuelas, quedarse dentro de ellas y aprender alguna cosa válida, ellos tendrán de encontrar oportunidades para representar un papel de liderazgo y participar de una amplia variedad de prácticas que les permitan considerar sus escuelas como ambientes donde pueden vivir (UNESCO-IBE, 2001a, UNESCO-IBE, 2001b).

Por último, pero no menos importante, la revolución en las comunicaciones ha preparado el camino para el desarrollo de nuevos sistemas que generan y distribuyen informaciones de una manera más eficaz que la empleada en el sistema educativo a través de las escuelas (Brunner, 2001; Harasim, Hiltz & Turoff, 1998; Palloff & Pratt, 1999).

Por todo eso, las instituciones educacionales tienen que considerar los riesgos y las oportunidades ofrecidas tanto por las comunidades locales como por estos nuevos

sistemas expertos, estar abiertas a ellos y promover su utilización inteligente. De hecho, la estructura del nuevo currículo emergente promueve oportunidades para la toma de decisiones de base local y escolar. Una revisión reciente de 23 estructuras horarias de diferentes regiones del mundo señala que 15 países incluyen una parcela de tiempo dedicada a opciones, disciplinas electivas y al planeamiento de actividades escolares (UNESCO-BIE, 2002). Estos países son tan distintos como Canadá, República de Corea, Egipto y México y el total de tiempo que cada uno dedica a esas decisiones de base local y escolar varía de unos 17.9% en Canadá, hasta un índice de 1.2% en México (ver tabla 2). Algunos de los países que todavía no incluyen este tipo de prescripción de tiempo ya demuestran un interés en hacerlo.

Sin embargo, la efectividad de esta estrategia de inclusión para la promoción de la educación multicultural y interétnica no es todavía tan evidente. En algunos países, por ejemplo en Francia, el tiempo dedicado a las decisiones de base escolar es frecuentemente utilizado para ofrecer el reforzamiento de la lengua nacional y para la promoción de lenguas de algunos grupos de inmigrantes seleccionados.

**Tabla 2. Total de horas y porcentaje medio de tiempo dedicado a opciones, disciplinas electivas o tiempo designado por la escuela en las clases de 1 a 9<sup>2</sup>**

País	Total de horas	Porcentaje del tiempo	Descripción
Canadá (Quebec)	1,584	17.9	Tiempo no-distribuído y opciones
Republica de Corea	927	14.2	Actividades autónomas actividades extra-curriculares
Australia (Queensland)	1,000	13.6	Tiempo designado por la escuela
Indonesia	1,172	13.2	Contenido local
Finlandia	570	9.0	Disciplinas electivas
Suecia	382	5.7	Disciplinas electivas (opciones de los estudiantes)
República Checa	371	5.7	Disciplinas opcionales y clases adicionales
Noruega	337	5.3	Disciplinas compulsorias adicionales y actividades libres
Japón	350	5.2	Disciplinas electivas
Hungría	320	5.2	Disciplinas electivas
Egipto	383	4.4	Disciplinas adicionales
España	210	2.7	Disciplinas electivas
Dinamarca	120	1.7	Disciplinas opcionales
Alemania (Berlín)	84	1.3	Opciones
México	100	1.2	Disciplinas adicionales

*Notes:* Organizado desde el más alto hacia el más bajo porcentaje medio de tiempo.

Las cargas horarias en Ghana, Morocco, Libia Árabe Jamahiriya, Sudan, Tunisia, Argelia, Jordania y Malasia no incluyen el “tiempo designado por la escuela”, opciones o electivas.

<sup>2</sup> UNESCO-IBE, 2002.

### **3) Nuevos abordajes de disciplinas individuales**

Algunos cambios incluidos en el nuevo currículo se refieren a nuevos abordajes de enseñanza de disciplinas individuales. Por ejemplo, muchos países en todos los continentes han avanzado en la enseñanza de lenguas a través de abordajes comunicativos. En el campo de la matemática, las viejas propuestas que enfatizaban el algoritmo dieron espacio a la inclusión de tópicos como la probabilidad, la estadística, la resolución de problemas en contexto real y el uso de la matemática para la construcción de modelos científicos. Debido a la importancia de la educación religiosa y de la historia en la promoción o obstrucción de la educación multicultural y multi-étnica, intentaremos ofrecer algunos ejemplos de estas dos disciplinas en más detalle.

#### ***Educación religiosa***

La presencia de la educación religiosa en las cargas horarias de diferentes países alrededor del mundo parece haber aumentado y está en proceso de análisis. Según informaciones presentadas en la cuarta edición del “World data on education” (UNESCO-IBE, 2001c), la serie de 2001 de informes nacionales sobre el desarrollo de la educación, así como diversos documentos e informes recientes publicados por Ministerios de Educación, instituciones nacionales, departamentos y servicios responsables del currículo, Jean-François Rivard y Massimo Amadio establecieron que “... en 73 de los países considerados (51.4%), la educación religiosa aparece en las cargas horarias en por lo menos una ocasión durante los primeros nueve años de escuela, tanto en cursos obligatorios como en cursos optativos. En la mayor parte de estos países, la educación religiosa aparece como una disciplina obligatoria o como una disciplina opcional en la carga horaria oficial. Para los otros 69 países (48.6%), la educación religiosa no aparece en la grade horaria ni como disciplina compulsoria, ni como opcional. Hay que considerarse, sin embargo, el hecho de que no encontrar educación religiosa en las grades horarias no significa necesariamente que contenidos religiosos no sean enseñados a través del currículo escolar de otras maneras”. (Rivard & Amadio, 2003). (Ver tabla 3.)

**Tabla 3. Tiempo destinado a la educación religiosa (nueve primeros años de la educación)**

<b>País</b>	<b>Total de horas (nueve años)</b>	<b>Promedio de tiempo</b>
Arabia Saudita	1 755	28.2
Yemen	1 671	25.7
Omán	981	16.5
Qatar	630	14.9
Iraque	999	12.5
Malasia	988	11.9
Líbano árabe Jamahiriya	767	11.9
Moroco	858	9.9
Jordania	770	9.8
Autoridades palestinas	709	9.1
Kuwait	559	9.1
Polonia	627	9.0
Emirados Árabes Unidos	608	8.8
Irlanda	683	8.7
Ghana	720	8.5
Malta	624	8.5
Noruega	522	8.3
Bahrain	567	8.2
Austria	570	7.6
Republica Árabe de la Siria	544	7.4
Egipto	612	7.1
Mauritania	720	7.0
Chile	513	6.3
Panamá	432	6.0
España (Valencia)	455	5.7
Tunisia	420	5.5
Grecia	368	5.2
Indonesia	450	5.1
Islandia	328	5.0
Finlandia	314	5.0
Namibia	416	4.9
Brasil	360	4.9
Argelia	360	4.6
Dinamarca	300	4.3
Canadá (Quebec)	360	4.1
Turquia	264	4.0
Lituania	248	3.9
Nigeria*	243	3.5
Suecia	221	3.1
Rwanda	198	2.7
Burundi	217	2.6
Chipre*	162	2.1
Eslovaquia	143	2.1
Croacia*	68	1.0
<i>Medio</i>	<i>553.7</i>	<i>7.7</i>
<b>Desviación estándar</b>	<i>345.8</i>	<i>5.4</i>

Nigeria y Chipre empiezan desde el séptimo año y la Croacia, desde el noveno año.

Los sistemas educativos listados dedican un promedio de 553.7 horas a la educación religiosa, lo que representa 7.7% del tiempo total de enseñanza durante los primeros 9 años de la escuela (educación primaria e secundaria inferior, o educación comprensiva, según las estructuras educativas específicas de cada país).

Cuando Cha, Wong y Meyer (1992) analizaron el total de tiempo dedicado a la enseñanza de educación religiosa en la educación primaria, ellos observaron que en una muestra de países que habían sido comparados durante el período de 1920-44 y de 1945-69, la proporción media de tiempo dedicado a la educación religiosa decreció de 5.4% a 4.3%. La proporción también decreció entre los períodos de 1945-69 y 1970-86, indo de 5.2% a 4.2%. Sin embargo, según datos recientes del BIE-UNESCO, en finales de 1990 la proporción media de tiempo dedicado a esta disciplina llegó a los 8.1%.

Como ya mencionado, la ausencia de dedicación de un tiempo específico a la educación religiosa no significa que la religión no está presente en la escuela. Al contrario, muchos países laicos empiezan a introducir la historia de la religión y otros abordajes en sus currículos de ciencias sociales (Estivalèzes, 2003). Además, hay que resaltar que en países federativos como la Suiza, la Alemania, Canadá o Brasil, los procesos de toma de decisiones en el campo de la educación son descentralizados, es decir que la educación religiosa puede aparecer en las cargas horarias oficiales de algunas de las regiones administrativas de estos países, pero no necesariamente en todas. Los ejemplos seleccionados para Suiza y Alemania no incluyen la educación religiosa en las cargas horarias de las clases – aunque algunos cantones o estados en estos mismos países la incluyan.

Aunque, hasta ahora, no haya sido posible analizar una muestra representativa de programas de educación religiosa, existen algunos indicadores de esfuerzos de diferentes países, de diversas confesiones, en el sentido de ampliar la visión sobre la religión más allá de la suya propia y para supervisar más atentamente la calidad de estos docentes, especialmente en algunos países musulmanes, como Pakistán (Zia, 2003).

### ***Historia***

Lamentablemente, no tenemos todavía conocimiento de ningún análisis histórico comparativo sobre el tiempo dedicado en las cargas horarias a la enseñanza de historia. Sin embargo, datos recientes recogidos por el La Oficina Internacional de Educación revelan la existencia de una gran variación en el porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza de historia (ver tabla 4).

**Tabla 4: Total de horas y promedio del tiempo dedicado a la enseñanza de historia (o ciencias sociales incluyendo historia) en las clases de 1 a 9**

País	Total de horas	Promedio de Notas tiempo	
Suecia	885	13.3	Se refiera a Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Educación Religiosa en las clases 1-9
Noruega	547	8.7	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Japón	550	8.3	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 3-9
Republica de Corea	527	8.1	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 3-9
Bahrain	554	7.4	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Omán	405	7.1	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 1-9
Brasil (promedio)	490	6.7	Se refiera a historia en las clases 1-9
México	540	6.5	Se refiera a historia en las clases 3-8 (440 horas o 5.3%) y a la historia de México en la clase 9 (100 horas o 1.2%)
Qatar	387	6.1	Se refiera a Ciencias Sociales en las clases 3-9
Dinamarca	420	5.9	Se refiera a historia en las clases 3-8 (270 horas o 3.8%) y ciencias sociales en la clase 9 (150 horas o 2.1%)
Alemania (Berlín)	309	4.7	Se refiera a historia/ciencias sociales en las clases 5-9
Hungría	278	4.6	Se refiera a historia y educación cívica en las clases 5-9
Moroco	396	4.5	Historia, geografía y educación cívica son enseñadas en las clases 5 y 6 (99 horas o 1.1%). Incluye ciencias sociales en las clases 7-9 (297 horas o 3.4%)
Kuwait	299	4.4	Se refiera a ciencias sociales en las clases in cargas 4-9
Finlandia	257	4.1	Se refiera a historia en las clases 1-6 (86 horas o 1.4%) y a historia y ciencias sociales en las clases 7-9 (171 horas o 2.7%)
España (Valencia)	315	3.9	Se refiera a ciencias sociales, historia y geografía en las clases 7-9
Emirados Árabes Unidos	270	3.8	Se refiera a ciencias sociales en las clases 4-6 (135 horas o 1.9%) y a historia en las clases 7-9 (135 horas o 1.9%)
Yemen	240	3.7	Se refiera a historia en las clases 5-9
Líbano A. J.	233	3.6	Se refiera a historia en las clases 4-9
Arabia Saudita	203	3.3	Se refiera a historia en las clases 4-9
Canadá (Quebec)	288	3.2	Se refiera a historia general en la clase 8 (144 horas o 1.6%) y ciencias sociales en las clases 5 y 6 (144 horas o 1.6%)
Malasia	228	2.8	Se refiera a historia en las clases 7-9
Tunisia	198	2.6	Se refiera a historia en las clases 4-9
Republica Checa	228	2.6	Se refiera a historia en las clases 7-9
Ghana	203	2.4	Se refiera a ciencias sociales en las clases 7-9
Sudan	164	2.1	Incluye el mundo islámico, en la clase 7 (47 horas o 0.6%), Mundo contemporáneo en la clase 8 (47 horas o 0.6%) y Historia y ciencias sociales en la clase 9 (70 horas o 0.9%).
Argelia	135	1.8	Se refiera a historia en las clases 5-9
Jordania	114	1.4	Se refiera a historia en las clases 6-9

*Nota:* Análisis preliminar conducida a partir de los datos incluidos en el *Banco de Datos sobre el currículo 2003*, en proceso de conclusión por el BIE-UNESCO.

En historia, los procesos de enseñanza basados en el uso efectivo de fuentes de información prevalecen sobre aquellos fundados en la mera transmisión y memorización de informaciones; múltiples perspectivas y la controversia son dos nuevos importantes principios conductores; y la historia nacional parece hacerse al mismo tiempo más global y local, y menos nacional.

Lo que resta para análisis futuros es la importancia de diferentes modelos curriculares en los procesos de educación intercultural. Esto se puede observar en los ejemplos de Austria y Guatemala, donde valores y habilidades interculturales han sido incorporados como objetivos de la educación religiosa y de las ciencias sociales respectivamente<sup>1</sup>.

De hecho, modelos bastante distintos han sido encontrados en Finlandia, Suecia y Noruega, tres países escandinavos donde los jóvenes parecen tener modos de pensar semejantes y una actitud más abierta con respecto a extranjeros. Un estudio comparativo reciente conducido por la OECD y por la Comisión Europea mostró que en Finlandia y en Suecia, entre 30% y 45% de la población joven está de acuerdo con la expresión “estoy contento con el hecho de que haya extranjeros viviendo en nuestro país” y menos de 5% está de acuerdo con la expresión “todos los extranjeros deberían ser enviados a sus países de origen”. (Comisión Europea, 2000). Comparando las tablas de tiempo dedicado a la enseñanza de historia y de educación religiosa, se puede notar que Suecia dedica más tiempo a la enseñanza de historia y de educación religiosa, mientras Finlandia y Noruega dedican un poco más de tiempo a la educación religiosa.

La situación escandinava debe ser vista como el resultado de políticas exitosas, de prácticas fundadas en la educación intercultural y en el desarrollo político y económico. Sin embargo, es también un indicador de la necesidad de ampliación de esfuerzos y de renovación en las estrategias de promoción de la educación intercultural.

#### **4) Temas transversales y metodologías**

En adición a la nueva tendencia de organización curricular y asignación de tiempo y de cambios relacionados con disciplinas específicas, la educación multicultural está emergiendo en muchos países como un “tema transversal”. Es decir que se reconoce la necesidad de abordar el tema por medio de algunas o de todas las disciplinas del currículo. En algunos casos, puede ser abordada dentro del marco de las disciplinas optativas o puede aún tener algún tiempo formalmente designado para su enseñanza.

Un caso típico de introducción de educación multicultural como un tema transversal es el de Bolivia, donde las poblaciones indígenas representan una importante y variada parcela de la sociedad (ojo son mayoría). La cuestión de la educación multicultural como un tema transversal fue el segundo cambio más significativo en la reforma curricular del país. El desafío posterior fue el de formar los docentes, lo que se hizo a través del programa “educación intercultural y bilingüe”. Aparentemente, la

---

<sup>1</sup> Para obtener más informaciones, ver el Programa para la educación religiosa para la educación secundaria, Ministerio de Educación de Austria (<http://www.bmbwk.gv.at/start.asp>) y MINEDUC, Parámetros Generales de la Reforma curricular básica para la educación primaria, Ministerio de la Educación de Guatemala, 2003 (pp. 56, 57, 96, 97).

implementación de esta reforma enfrenta ahora algunos problemas. Esto demuestra, una vez más, las dificultades en combinar los componentes locales con la educación orientada hacia lo global, lo multicultural y lo multi-étnico.

Finalmente, muchos de los nuevos currículos emergentes están abriendo alternativas a la iniciación de los estudiantes en prácticas de negociación y al manejo pacífico de conflictos, ambos basados en abordajes de múltiples perspectivas. En algunos países del sur, esto se hace en el marco de la transferencia de algunas metodologías producidas en los EEUU o en otros países ricos y desarrollados, pero ellas parecen tener algunos problemas con respecto a su aplicación universal. Existen aún diferentes proyectos y programas desarrollados y promovidos por distintas ONGs. Sin embargo, el alcance de estos programas llega solamente a una docena de escuelas sin llegar a los ambientes que más los necesitan.

Además, la mayor parte de estos programas y proyectos parece estar ligada a “... la celebración rápida, tanto en la educación de masa cuanto en la de la elite, de formas y métodos de conocimiento individualistas y participativos, (que) ... reflejan la predominancia de líneas de pensamiento más progresistas en sociedades más individualistas” (Meyer, 2002), lo que puede ser completamente ineficiente en sociedades de base más comunitaria, con diferentes religiones y tradiciones culturales.

Por todo eso, una vez más, la cuestión no es simplemente la de analizar lo que se está introduciendo en el currículo propuesto, sino también observar cómo se están enseñando esos contenidos y cómo se están promoviendo los procesos de desarrollo curricular, de manera de garantizar un currículo “glocal” apropiado para la educación multicultural y multi-étnica.

## **5) Apropiación**

Los programas de estudio solían ser producidos por pequeños equipos de expertos. La idea subyacente era que el proceso era legítimo, pues los expertos habían sido seleccionados por autoridades políticas y, además, porque poseían conocimientos específicos sobre las disciplinas académicas y sobre las metodologías de enseñanza.

Sin embargo, la creciente ampliación del alcance de la educación y la también creciente insatisfacción con la correspondencia entre la educación existente y las necesidades y demandas educativas llevó a las autoridades encargadas de los procesos de desarrollo curricular a diseñar nuevas estrategias para el establecimiento de orientaciones. Los nuevos currículos intentan tratar diversos desafíos de la actualidad, por ejemplo el hecho de que muchas formas de conocimiento son, hoy en día, el resultado de materiales o de la producción simbólica por medio de entidades como corporaciones comerciales, grupos espirituales, movimientos musicales, estando todos dentro del universo académico. Además, con relación a la educación multicultural, la sensibilidad cultural puede ser mejor formada si todos los grupos étnicos tienen derecho de participar del proceso de desarrollo curricular.

Este tipo de proceso participativo para la producción y actualización del currículo es más frecuente cuando la legitimidad política es demasiado débil para apoyar equipos de expertos escogidos por autoridades políticas, o donde la necesidad de abandonar antiguas tradiciones educativas es más fuertemente sentida. El punto de vista dominante

es que las decisiones educativas de alta importancia no pueden ser tomadas por docentes solamente.

Por estas razones, un cierto número de “países en transición”, recién-salidos de regímenes autoritarios o totalitarios – como Argentina (Braslavsky, 1998) y Eslovenia (Strajn, 2000), por ejemplo – han dibujado complejos procesos de consulta, incluyendo empresarios, estudiantes, líderes religiosos, entre otros. Los resultados de estos procesos de desarrollo curricular son frecuentemente estables, incorporando un equilibrio atractivo entre actualizaciones del conocimiento y la inclusión de valores sociales. Sin embargo, no se sabe todavía que pueden efectivamente hacer estos procesos por la promoción de la educación intercultural en la vida cotidiana de las escuelas.

Por razones semejantes, algunas sociedades recién salidas de un contexto de guerras civiles han promovido también la participación de representantes de diferentes culturas y grupos minoritarios en el proceso de desarrollo curricular. Los compromisos de los grupos minoritarios de los antiguos líderes hegemónicos parecen ser difíciles y frágiles. En el proceso de desarrollo curricular en Kosovo, por ejemplo, las autoridades de transición de las Naciones Unidas (UNMIK), el UNICEF y la OIE-UNESCO han promovido la participación de todos los grupos minoritarios. En otros casos de sociedades recién salidas de largos conflictos internos, como Irlanda del Norte, Líbano, Guatemala, Mozambique, Bosnia y Herzegovina, Rwanda y Sri Lanka, procesos de participación promisorios han ocurrido durante los procesos de desarrollo curricular (BIE-UNESCO, 2003b).

Sin embargo, en muchos casos los procesos de renovación de los contenidos y métodos educativos para la promoción de la educación multicultural e interétnica han ocurrido sin la participación de grupos minoritarios, teniendo, aún así, algún impacto sobre las escuelas, debido a las características de los procesos de desarrollo curricular. Algunos ejemplos parecen ser los casos de Austria, Bolivia, Alemania y algunos otros países europeos.

## **5 Consideraciones finales**

Los procesos de desarrollo curricular son aquellos ligados a la utilización real de un currículo o de un programa. Su importancia es tan grande, que no se lo puede relatar en unos pocos párrafos. Incluye la relación entre políticas curriculares, productores de libros didácticos, docentes, estudiantes y familias. La consulta a expertos en el campo de la educación es también muy importante, especialmente para que se perciba que el currículo propuesto, aunque sea esencialmente superfluo ¿????, es un contrato que los actores implicados deben respetar. La educación multicultural e interétnica no podrá florecer si no existen leyes o si las leyes tienen expresiones de xenofobia. Un currículo multicultural e interétnico no es garantía de que la apropiación, la capacidad y las condiciones políticas para la promoción de la educación multicultural e interétnica florezcan pero él será capaz de garantizar, por lo menos, que estas cuestiones salgan del limbo de la marginalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1991.) *Imagined communities*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Verso Press.
- Beck, U. (1993.) *Die erfindung des politischen* [The invention of the political one]. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Benavot, A. (2003.) *Educational globalisation and the allocation of instructional time in national education systems*. Geneva: IBE. (Presented at the International meeting on curriculum-making products and processes, IBE, Geneva, 1-3 April.)
- Braslavsky, C. (1998.) El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina [The contemporary process of curriculum transformation in the Republic of Argentina]. In: Filmus, D., ed. *Democracia, desarrollo e integración*. pp. 365-402. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- . (2003.) *The challenge of intercultural education in an increasingly interdependent world*. Jyväskylä: UNESCO. (Presented at the opening session, UNESCO conference on intercultural education, Jyväskylä, 16 June.)
- Brunner, J.J. (2001.) “Globalization, education and the technological revolution”. *Prospects* (Paris), vol. 31, no. 2, pp. 131-148.
- Cha, Y.K. (2003.) *Foreign language teaching in the primary school: the spread of English as a predominant modern foreign language subject*. Geneva: IBE. (Presented at the International meeting on curriculum-making products and processes, IBE, Geneva, 1-3 April.)
- Diene, D. (2001.) “Quelle citoyenneté aujourd’hui dans un contexte multiculturel?” [“What kind of citizenship for today in a multicultural world?”] *Le mois à l’UNESCO* (Paris), no. 40, January-March, pp. 15-18.
- Englisch, G. (2001.) *Job-nomaden* [Job-nomads]. Frankfurt: Campus Verlag.
- Estivalèzes, M. (2003.) “Teaching about religion in the French education system”. *Prospects* (Dordrecht), vol. 33, no. 2, pp. 179-190.
- Frank, D. et al. (2000.) “What counts as history?” *Comparative education review* (Chicago), vol. 44, no. 1, pp. 29-53.
- Goodman, P. (1956.) *Growing up absurd*. New York: Vintage.
- Illich, I. (1970.) *Deschooling society*. New York: Harper.
- Harasim, L., et al. (1998.) *Learning networks*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hobsbawm, E.J. (1962.) *The age of revolution: Europe 1789-1848*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- International Organization for Migration. (2002a.) “A sneak preview of IOM’s world migration report”. *IOM News* (Geneva), December 2002, pp. 2-3.

- . (2002b.) “Trends and issues in labour migration”. *IOM News* (Geneva), December 2002, pp. 6-7.
- Lesourne, J. (1993.) *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000* [Education and society: the challenges of the year 2000]. Barcelona: Gedisa.
- McEaney, E.; Meyer, J. (1999.) “The content of the curriculum: an institutionalist perspective”. In: Hallinana, M., ed. *Handbook of sociology of education*. New York: Plenum.
- Meyer, J. (1999.) *Globalization and the curriculum: problems for theory in the sociology of education*. Lisbon: University of Lisbon. (Presented at the International Symposium, University of Lisbon, November.)
- European Commission (2000.) *European report on quality of school education. Sixteen quality indicators*.
- Paloff, R.; Pratt, K. (1999.) *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivard, J. F.; Amadio, M. (2003.) “Teaching time allocated to religious education in official timetables”. *Prospects* (Dordrecht), vol. 33, no. 2, pp. 211-217.
- Rosenmund, M. (2003.) *World trends in curricula change: content analysis of national reports on education*. Geneva: IBE. (Presented at the International meeting on curriculum-making products and processes, IBE, Geneva, 1-3 April.)
- Strajn, D. (2000.) *Comprehensive school reform in Slovenia: a brief account*. Geneva: IBE. (Paper presented at the “Intensive training workshop on curriculum development in Kosovo”, Geneva, 1-10 December.)
- United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization. (2000.) *Informe sobre las lenguas del mundo* [World languages report]. Paris: UNESCO. (See online at: [http://www.unesco.org/unescoeh/informelenguasdelmundo/Informe\\_lenguas.html](http://www.unesco.org/unescoeh/informelenguasdelmundo/Informe_lenguas.html) .)
- United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization – International Bureau of Education. (2001a.) *Education for all for learning to live together: contents and learning strategies – problems and solutions*. Geneva: IBE. (ED/BIE/CONFINTED 46/3 .)
- . (2001b.) “*Education for All for Learning to Live Together: contents and learning strategies – problems and solutions*”. *Conclusions and Proposals for Action arising from the Forty-Sixth Session of the International Conference on Education*. Geneva: IBE. (ED/BIE/CONFINTED 46/6 .)
- . (2001c.) *World data on education*. Geneva: IBE. (CD-ROM edition also available at: [www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/wde.htm](http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/wde.htm) .)
- . (2002.) *A review of time allocated to school subjects: selected cases and issues*. Geneva: IBE. (ABEGS-IBE collaboration on time-related factors in schooling.)

- . (2003a.) *Learning to live together: have we failed?* Geneva: IBE.
- . (2003b.) *Curriculum change and social cohesion in conflict-affected societies*. Geneva: IBE. (Working Document at the UNESCO: IBE Colloquium, Geneva 3-4 April 2003.) (UNESCO/IBE/03/CPB/SocCo/CWD.)
- United Nations Development Programme. (2000.) “Human rights and human development”. In: *Human development report 2000*. New York: Oxford University Press.
- . (2001) “Making new technologies work for human development”. In: *Human development report 2001*. New York: Oxford University Press.
- . (2002) “Deepening democracy in a fragmented world”. In: *Human development report 2002*. New York: Oxford University Press.
- Wong, S.Y. (1991.) “The evolution of social science instruction: 1900-86”. *Sociology of education* (Washington, D.C.), vol. 64, no. 1, pp. 33-47.
- World Bank. (2001.) *Worlds development report 2000/2001: attacking poverty*. New York: Oxford University Press. (See online version, PDF format: <http://www.worldbank.org/>; section “Documents & Reports”.)
- Worldwatch Institute. (2001.) “Matters of scale: unspoken words”. *World Watch Magazine* (Washington D.C.), vol. 14, no. 3. (See online at: <http://www.worldwatch.org/pubs/mag/2001/143/mos>.)
- Zia, R. (2003.) “Religion and education in Pakistan”. *Prospects*, vol. 33, no. 2, pp. 165-178. Dordrecht/IBE-UNESCO.

# El papel de los docentes en los procesos de Reforma Curricular

---

*Laura Fumagalli*

## **I** Introducción

El título de este seminario “Reforma Curricular y Cohesión Social en América Central” resulta un elemento clave para ubicar en contexto las reflexiones que presentaré sobre el papel de los docentes en los procesos de reforma curricular.

El supuesto que subyace en este título, explicitado en la organización del seminario, es el de sostener que en contextos de diversidad cultural, de desigualdades sociales y económicas y de cambios y transformaciones sociales constantes, la reforma curricular puede servir como aporte para garantizar la inclusión y la cohesión social al desarrollar un currículo representativo y diverso, capaz de asimilar nuevos contenidos y de abarcar los diferentes aspectos políticos, sociales y culturales de una comunidad.

En el supuesto se afirman dos cuestiones centrales: que la escuela puede contribuir al logro de la inclusión y de la cohesión social y que para que ello ocurra es necesario elaborar una propuesta curricular que sea representativa de la diversidad cultural y social.

Es probable que exista un cierto consenso respecto de las cuestiones planteadas en el supuesto. De hecho las reformas curriculares en curso en los países de la región explicitan entre sus propósitos de cambio el logro de una educación escolar que contribuya a la cohesión social y a la inclusión de la diversidad cultural y social.

Sin embargo, el consenso se debilita y el debate se plantea cuando se trata de tomar posición respecto de la estrategia a seguir para lograr que el cambio curricular no sea un simple cambio retórico sino que se exprese en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que efectivamente se desarrollan en las escuelas.

Desde nuestra perspectiva, la estrategia de cambio curricular que se escoja en gran medida se encuentra relacionada con la concepción de currículo que se sostenga. En este sentido interesa resaltar dos ideas fuerza sobre el concepto de currículo, que no agotan todas las precisiones conceptuales que se podrían hacer sobre este tema, pero que resultan centrales para pensar una dinámica de cambio curricular.

La primera de estas ideas fuerza es la de concebir al currículo como un instrumento de expresión del sentido de la educación de las jóvenes generaciones y del papel que desempeña la escuela en ese proceso de educación. Desde el punto de vista político-educativo, el currículo es una herramienta clave para expresar públicamente aquello que se espera que los niños y jóvenes aprendan en la escuela y las razones que justifican esos aprendizajes y no otros.

Por tanto, la propuesta curricular no solo expresa “el sentido” de la educación escolar sino que constituye el marco orientador del trabajo pedagógico de los docentes en las instituciones escolares.

La segunda idea refiere a dos acepciones coexistentes del concepto: el currículo como diseño y como acción.

La primer acepción alude al texto en el que explicita el sentido y se prescriben los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se espera desarrollar en las escuelas. Esta acepción es la que subyace en el concepto de “Diseño Curricular”. El Diseño Curricular posee siempre un carácter prescriptivo de las prácticas de enseñanza que varía según la escala de elaboración de dicho diseño. Así, en un extremo, un diseño curricular nacional posee un carácter prescriptivo de todas las prácticas de enseñanza que se desarrollan en todas las escuelas de un país y, en el otro extremo, un diseño curricular institucional prescribe solo las prácticas de enseñanza que se desarrollan en una escuela en particular.

La segunda acepción alude a las prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje efectivamente desarrollados en las escuelas. Refiere a la puesta en acción del diseño curricular prescripto. Esta acepción es la que subyace en los conceptos de “desarrollo curricular”, “currículo en acción” o “implementación curricular”.

Las dos ideas-fuerza presentadas resultan claves para pensar en el diseño de una dinámica de cambio curricular, pues si sostenemos que el currículo es un proyecto social que expresa el sentido de la educación escolar, reformar o cambiar el currículo supondrá necesariamente un proceso social de reconstrucción del sentido de la educación escolar. Y si sostenemos que el currículo es diseño y es acción, un proceso de reforma curricular supondrá introducir cambios no solo en el plano de las prescripciones acerca de qué enseñar y aprender en las escuelas sino también en lo que efectivamente se enseña y aprende en ellas, esto es en el currículo en acción.

Sobre la base de estas ideas podemos preguntarnos entonces qué dinámica de cambio curricular puede contribuir a reconstruir el sentido de la educación escolar tanto en el plano del diseño como en el plano del currículo en acción. ¿El cambio curricular debe promoverse desde los organismos de gobierno del sistema educativo y desde allí diseminarse en cada una de las escuelas en una dinámica *top-down*? ¿El cambio curricular debe surgir desde los equipos docentes en las escuelas y ser sistematizado por los organismos de gobierno educativo en una dinámica *bottom-up*?

El debate inconcluso acerca de las fortalezas y de las debilidades de las dinámicas de cambio “*top-down*” y “*bottom-up*” nos está indicando la necesidad de construir una nueva dinámica para la gestión del cambio curricular que resulte una alternativa superadora de ambos modelos (Braslavsky, C. y Fumagalli, L., 2002).

En relación con esta cuestión, en esta ponencia propondré como tesis central que un proceso de cambio curricular que pretenda contribuir a la cohesión social y a la inclusión de la diversidad cultural debe sostenerse desde una política curricular de Estado que:

- Permita orientar y enmarcar la innovación desde normas curriculares prescriptas que velen por la construcción de un sentido del cambio curricular que resulte justo para todos los ciudadanos (*top-down*).
- Permita promover la innovación desde el fortalecimiento del saber profesional docente requerido en desarrollo curricular (*bottom-up*).

En pocas palabras, sostengo que resulta necesario construir una nueva dinámica del cambio curricular que combine adecuadamente la orientación para el cambio brindada desde las normas curriculares emanadas de los organismos del gobierno educativo, con los estímulos y apoyos necesarios para desarrollar el potencial innovador de los equipos docentes en las escuelas.

La articulación de ambas lógicas, desde mi punto de vista, resulta un elemento clave para que el cambio no quede expresado solo en el plano retórico de un nuevo diseño curricular sino que se evidencie en las prácticas de la enseñanza como currículo en acción.

La tesis que sostengo asume la posición de considerar a los docentes como interpretadores críticos y constructores activos del sentido del cambio curricular.

En la primera parte de esta ponencia presentaré las razones que permiten sostener la necesidad de orientar y enmarcar la innovación desde normas curriculares de Estado y propondré un modelo de definición curricular que, desde mi perspectiva, puede contribuir a la elaboración de una propuesta curricular que promueva la cohesión social y la inclusión de la diversidad.

En la segunda parte, presentaré las razones que permiten sostener la necesidad de fortalecer el papel activo de los equipos docentes en el desarrollo curricular y propondré una estrategia de acción orientada a fortalecer el saber profesional docente requerido para el desarrollo de procesos de interpretación crítica y construcción activa del cambio curricular.

## **2 Por qué y cómo orientar y enmarcar la innovación desde políticas curriculares de Estado**

El título de este punto alude a dos cuestiones centrales: las razones que permiten justificar el papel del Estado en la orientación y promoción de un proceso de reforma curricular, y, las estrategias que deberían adoptarse desde una política curricular de Estado para definir un cambio curricular que promueva la cohesión social y la inclusión de la diversidad.

### **Las razones que justifican la necesidad de una política de reforma curricular de Estado que oriente la innovación**

Desde nuestra perspectiva, un proceso de reforma curricular que se proponga promover la cohesión social y la inclusión de la diversidad cultural requiere de una política de Estado que oriente el cambio.

Y sostenemos esta proposición en las siguientes razones:

***1. Porque es deseable construir un sentido compartido de la educación que permita expresar qué se espera que aprendan todos los niños de un país.***

Ese sentido compartido de la educación escolar expresado en una norma curricular prescripta de Estado promueve la cohesión social pues permite acordar en el marco de una sociedad democrática un contenido educativo compartido por todos los niños de un país.

Definir ese sentido compartido de la educación desde una norma curricular prescripta, supone además una garantía de igualdad (al menos formal) de todos los ciudadanos ante el derecho de educación y, complementariamente, obliga al Estado a garantizar las condiciones para el ejercicio pleno de ese derecho.

***2. Porque es necesario que el Estado vele por la construcción de criterios de cambio orientados al bien común que permitan producir un cambio curricular justo.***

No cabe duda de que el carácter de servicio social y público de la enseñanza escolar exige que el sentido del cambio sea definido más allá de los criterios contingentes de un grupo.

Por tanto, una política de reforma curricular de Estado debe tomar posición respecto de quiénes y a través de que procedimientos se deberían tomar decisiones curriculares que expresen un nuevo sentido para la educación escolar. Esta toma de posición es una cuestión crucial para el desarrollo de una política curricular justa, esto es, una política que posibilite que el sentido del cambio sea definido desde criterios colectivos, orientados hacia el bien común y no solo desde los criterios contingentes de un grupo o sector social (Bolívar A en Pereyra y otros 1996).

En sociedades como las Latinoamericanas, en las que no solo hay diversidad cultural, sino situaciones de profunda desigualdad y exclusión social, la necesidad de fundar los cambios curriculares en criterios solidarios e imparciales sobre el bien común se presenta no solo como un imperativo para la cohesión social y la inclusión de la diversidad, sino fundamentalmente como una forma de enfrentar la desigualdad y la exclusión existentes.

***3. Porque es necesario que el Estado garantice la expresión de los múltiples sentidos de la educación asociados con la diversidad cultural.***

Es deseable que tras el propósito de cohesión social y de garantía de igualdad ante el derecho de educación en definitiva, no se termine imponiendo un único sentido de la educación que borre los múltiples sentidos asociados con la diversidad cultural y social o que legitime la desigualdad y la exclusión social existentes.

De donde una política curricular de Estado debería promover la construcción de un sentido compartido de la educación escolar en una dinámica que permita expresar los múltiples sentidos asociados con diversidad cultural, reconociendo en esa diversidad un valor social colectivo que debe ser protegido por el Estado.

## Las estrategias: qué proceso de definición curricular puede promover la cohesión social y la inclusión de la diversidad

Hemos planteado las razones que justifican la existencia de una política curricular de Estado que permita orientar los procesos de reforma curricular. Ahora cabe preguntarnos si es posible construir esa política curricular que contribuya a la cohesión social, que incluya la diversidad cultural y que, al hacerlo, no legitime las situaciones de desigualdad y de exclusión social existentes.

Esa posibilidad, desde nuestra perspectiva, está asociada con los procesos de participación social que se promuevan para tomar las decisiones conducentes a la producción de un nuevo diseño curricular.

Las opciones que se elijan pueden implicar el desarrollo de procesos de reforma curricular más o menos centralizados en la toma de decisiones curriculares.

Desde este punto de vista, es posible diferenciar distintos tipos de procesos de definición del diseño curricular que implican diversos grados de autonomía de las escuelas para la toma de decisiones. Los presentamos en el siguiente cuadro:

**Cuadro: Procesos de definición curricular**

Gradiente de Autonomía	Centralización				Descentralización															
	0				1				2				3				4			
Nivel de toma de decisiones	1				2				3				4							
Nivel Nacional																				
Nivel Estadual																				
Nivel local																				
Nivel Escuela																				

El gradiente en la toma de decisiones curriculares va desde un polo de ausencia de autonomía en la institución escolar para la definición del diseño curricular (grado cero), hasta un polo de autonomía total de cada institución escolar para elaborar su propia norma curricular (grado 4).

En el grado 0 pueden haber, involucrados en la definición del diseño curricular, otros niveles (estaduales y o locales), pero en ningún caso se da autonomía a cada escuela para definir su propio diseño. Las escuelas reciben un diseño curricular (nacional, estadual o local según los casos) que prescribe lo que los alumnos deben aprender y los medios y condiciones que puedan posibilitar esos aprendizajes.

La única tarea de diseño que se lleva a cabo en las escuelas es la planificación que cada docente realiza de su trabajo en el aula. El sentido de la educación se construye en las esferas del gobierno educativo (nacional, estadual y / local) y se supone que ese sentido sea adoptado y aceptado en las escuelas.

En el polo opuesto, el grado 4, estamos en presencia de una autonomía total de las instituciones para definir su propio diseño curricular. Las decisiones se hallan totalmente descentralizadas. El sentido de la educación se construye en cada escuela.

Pero entre ambos polos es posible diferenciar los grados 1, 2 y 3 de autonomía institucional para la definición curricular. En todos ellos existe un nivel de definición del currículo en el plano de la institución escolar, pero se diferencian en el modo en que resuelven la articulación entre los niveles nacional, regional y local de definición curricular. El sentido compartido de la educación es redefinido a diferentes escalas.

Así, en el grado 1 existe, en todos los tipos, un nivel nacional y un nivel institucional de definición de la norma curricular. Por tanto, la autonomía institucional se encuentra enmarcada en decisiones curriculares nacionales que aluden a un sentido compartido de la educación escolar para todos los ciudadanos de un país. Los 4 tipos diferenciados en el grado 1 dan cuenta de cómo se pueden articular los niveles nacional, estadual, local y de la institución escolar en la toma de decisiones curriculares.

En el grado 2 existe autonomía institucional para definir el currículo, pero enmarcada en decisiones curriculares regionales o estatales que pueden o no ser especificadas a nivel local. En ningún caso existe una norma curricular nacional que defina un sentido compartido de la educación para todos los ciudadanos. Y en el grado 3 existe autonomía institucional para definir el currículo, pero enmarcada en un diseño curricular definido en nivel local. No existe ni un nivel nacional ni uno estadual de definición del diseño curricular. El sentido compartido de la educación se construye a nivel local.

Sobre la base de esta descripción, podemos preguntarnos cuáles de estos procesos de definición curricular podrían contribuir mejor a la elaboración de una nueva propuesta curricular que promueva la cohesión social y garantice la inclusión de la diversidad social y cultural.

Desde este interrogante si volvemos a revisar los modelos de definición curricular podemos constatar que los niveles involucrados en la construcción del sentido compartido de la educación escolar no solo definen dónde y quiénes construyen el sentido compartido de la educación escolar sino también quiénes quedan excluidos de esa construcción.

	¿Quién queda afuera del sentido compartido?				
Grado de autonomía	0	1	2	3	4
Nivel de toma de decisiones					
Nacional					
Estadual					
Local					
Institucional					

Una propuesta curricular definida en nivel nacional, aunque sea adaptada en niveles estatales e incluso locales, si excluye el nivel de construcción de un sentido compartido de la educación en el plano institucional resulta un serio obstáculo para poder atender de modo adecuado al contexto social y cultural de cada institución.

En el otro polo, una propuesta curricular definida en el plano institucional con absoluta autonomía permite construir un sentido compartido de la educación solo entre los actores sociales que participan de esa escuela. Pero desde la construcción de un sentido compartido tan acotado y restringido resulta al menos poco probable que se pueda contribuir a la cohesión social, pues los sentidos se podrían fragmentar en tantos como escuelas existan.

Por tanto, los modelos presentados en los polos del gradiente resultan limitados para poder atender de modo simultáneo a los propósitos de cohesión social y de inclusión de la diversidad.

Desde nuestra perspectiva, los procesos de elaboración curricular que mejor contribuyen a ambos propósitos son aquellos que posibilitan procesos de reconstrucción del sentido de la educación en tres niveles de decisión: los descritos como tipos 1, 2 y 3 del grado de autonomía 1.

*¿Qué características comunes tienen esos tipos?*

***1. Existencia de un nivel nacional en la toma de decisiones curriculares que posibilita definir el contenido de la educación deseable para todos los ciudadanos.***

Desde el punto de vista de la cohesión social, es deseable acordar en el marco del Estado Nacional una propuesta de educación que permita definir el tipo de educación pensada para todos los ciudadanos con independencia de su origen social, étnico, religioso, de género. El hecho de que el Estado Nacional asuma la regulación y control de la enseñanza escolar supone una garantía de igualdad formal de los ciudadanos ante el derecho de educación. Y obliga al Estado crear las condiciones para garantizar el ejercicio de ese derecho

***2. Existencia de un nivel estatal y/o local de definición curricular.***

La norma curricular nacional sobre todo en países multiculturales requiere ser adaptada en niveles estatales y/o locales. Esa especificación de la norma curricular nacional resulta necesaria para:

- Incluir la diversidad cultural y social en el nivel estatal y/o local;
- Reconstruir un sentido compartido de la educación en esos niveles que oriente los procesos de definición curricular en el plano institucional.

La presencia del nivel estatal o local resulta clave porque media entre el nivel nacional y las escuelas. Puede contribuir a articular las iniciativas surgidas del nivel nacional con las que surjan de las escuelas.

### ***3. La existencia de un nivel institucional de definición de la propuesta curricular***

La existencia de este nivel permite reconstruir el sentido de la educación de acuerdo con las características sociales y culturales propias de cada escuela. La reconstrucción del sentido de la educación en el plano institucional resulta imprescindible pues no hay proceso de enseñanza posible si no hay una idea clara de la intencionalidad educativa.

En síntesis el modelo de definición curricular permite instalar una dinámica de cambio curricular en la que existe un cierto equilibrio entre la orientación en nivel nacional y la brindada a nivel local, cuestión que resulta clave para orientar a las instituciones escolares en la elaboración de sus propuestas curriculares, pues:

- (a) Permite reconstruir el sentido de la educación escolar en diferentes niveles de toma de decisiones – cuanto más se acerca al plano institucional mejor puede construir un sentido que atienda a la diversidad cultural y social;
- (b) Permite orientar y enmarcar esos procesos de reconstrucción del sentido de la educación – cuanto más se acerca el nivel nacional más contribuye a la cohesión social que todo país requiere.

Impulsar un proceso de cambio en ese modelo resultaría un asunto relativamente sencillo si se pretendiera cambiar solo el diseño curricular en los niveles nacional, estadual e incluso local.

El cambio suscitaría debate social - de hecho siempre un cambio en la norma curricular prescripta genera debate, pues en ese cambio se discute el sentido de la educación escolar – sin embargo, se podrían diseñar estrategias que en los distintos niveles permitieran construir consensos y garantizaran la inclusión de diferentes visiones sobre lo que es válido y necesario enseñar y aprender en las escuelas. Los docentes podrían participar junto a otros actores sociales en el debate y específicamente en las comisiones técnicas encargadas de elaborar, en los diferentes niveles, las nuevas propuestas curriculares.

Pero la cuestión se complejiza porque el modelo propone que cada institución escolar tenga una cierta autonomía para elaborar su propio diseño curricular. Y decimos “cierta autonomía” porque la elaboración del diseño institucional está enmarcada en prescripciones definidas a escala estadual y/o local.

Eso nos conduce a tratar el segundo aspecto de nuestra tesis el que alude al fortalecimiento del papel activo de los equipos docentes en los procesos de desarrollo curricular.

### **3 Por qué y cómo promover la innovación fortaleciendo el papel activo de los equipos docentes en el desarrollo curricular**

El título de este punto alude a dos cuestiones centrales: las razones que permiten justificar la necesidad de promover la innovación desde el fortalecimiento de las capacidades docentes requeridas para el desarrollo curricular y las estrategias que

deberían adoptarse desde una política curricular de Estado para poder fortalecer dichas capacidades.

### **Las razones que justifican la necesidad de promover la innovación desde el fortalecimiento de las capacidades docentes para el desarrollo curricular**

El desafío de toda reforma curricular es que el cambio que se promueve se exprese en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los alumnos, esto es, en el currículo en acción.

Y aunque resulte una obviedad decirlo, para que un cambio en la norma curricular prescripta se exprese en el currículo en acción, es necesario los docentes se apropien del sentido del cambio que se pretende impulsar.

Sin embargo, no se trata solo de que los docentes se “apropien” de un sentido construido desde las políticas curriculares de Estado, sino que puedan contribuir desde sus propias prácticas de la enseñanza a la reconstrucción de ese sentido. En pocas palabras que puedan jugar un papel activo en la producción del cambio curricular.

Por ello, en la tesis central de esta ponencia planteamos la necesidad de instalar una dinámica de cambio curricular que permita promover la innovación desde el fortalecimiento del saber profesional docente requerido para desarrollo curricular. Y sostenemos esta idea en las siguientes razones:

#### ***1. Porque la autonomía relativa de las instituciones escolares para definir currículo institucional exige de los equipos docentes capacidades para el diseño curricular***

Los diferentes procesos de elaboración curricular que ya hemos descrito suponen distintos papeles de los docentes en la elaboración curricular.

**Cuadro: Papel de los docentes en los procesos de elaboración curricular**

	Norma curricular prescripta	Que debe hacer el docente			Papel del docente
		Interpretar la norma curricular	Elaborar el diseño curricular institucional	Planificar su trabajo en el aula de acuerdo con la norma prescripta	
Autonomía grado 0	Currículo Nacional o Estadual o local				Aplicador del cambio
Autonomía grado 1	Currículo Nacional, o Estadual, o Local				Interpretador crítico y reconstructor activo del sentido del cambio
Autonomía grado 2	Currículo Estadual o local				
Autonomía grado 3	Currículo local				
Autonomía grado 4	No existe.				Constructores autónomos del cambio sobre la base de consensos institucionales

Nota: En el caso de la autonomía grado 0, los docentes son concebidos como aplicadores de una norma curricular prescripta. En el otro polo autonomía grado 4 los docentes son considerados constructores autónomos de la norma curricular. Pero en los grados 1, 2 y 3, se concibe a los docentes constructores del diseño curricular institucional mediante procesos de interpretación crítica y reconstrucción del sentido de una norma curricular definida a diferentes escalas según los modelos.

El proceso de elaboración curricular del grado de autonomía 1 (autonomía relativa enmarca en pautas curriculares prescriptas en niveles nacionales y estaduais o locales) es, desde nuestro punto de vista, el modelo que mejor podría contribuir a la cohesión social y a la inclusión de la diversidad por las razones ya expuestas.

Este modelo de elaboración curricular requiere el desarrollo de capacidades docentes para:

- (a) Poder interpretar el sentido del cambio propuesto en la norma curricular prescripta (la que llega a cada escuela estadual o local según sea el caso);
- (b) Poder elaborar un diseño curricular propio en el que adapten la norma a las características del contexto social y cultural de cada escuela;
- (c) Poder realizar sus planificaciones del aula de acuerdo con las pautas acordadas en su propio diseño curricular institucional.

Lo novedoso del modelo no radica en los procesos de interpretación de la norma curricular prescripta y menos aún en los procesos de planificación de las actividades del aula. La novedad reside en el hecho de que se espera que los equipos docentes de cada

escuela definan el diseño curricular en el plano institucional y que lo hagan teniendo en cuenta las prescripciones emanadas de los organismos del gobierno educativo. Pero ¿han sido preparados los docentes para elaborar un diseño curricular institucional? ¿Cuentan con los apoyos necesarios? Esta nueva tarea justifica la necesidad de fortalecer el saber profesional que se requiere para tomar decisiones curriculares en el plano del diseño.

## ***2. Porque los docentes juegan siempre una papel activo en el desarrollo curricular***

La práctica de la enseñanza es una práctica social intencional que supone por parte de los docentes un proceso continuo de toma decisiones curriculares destinadas a garantizar procesos de aprendizaje a los alumnos.

Esas decisiones, que los docentes toman en el plano del diseño de la enseñanza y en el plano de la acción de enseñar, suponen siempre procesos de construcción y reconstrucción de los propósitos educativos (para qué enseñar) y de selección de los medios más adecuados para lograrlos (qué y cómo enseñar).

Una dinámica de cambio curricular que no contemple estos procesos de toma de decisiones peca de ingenua, pues desconoce que las prescripciones no se aplican sin más sino que son reinterpretadas y reconstruidas por los docentes desde sus propias representaciones acerca de lo que es válido, necesario y posible de aprender en las escuelas.

**Cuadro: Planos de toma de decisiones curriculares**

<b>Decisiones en el plano del diseño</b>		
Elaboración del Diseño Curricular Institucional	Supone	Proceso de interpretación del sentido de la norma curricular prescripta (nacional, estadual o local)
Planificación del trabajo en el aula	Supone	Proceso de interpretación del propio Diseño Curricular Institucional
<b>Decisiones en el plano de la acción</b>		
Desarrollo de las actividades de enseñanza	Supone	Interpretación del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En esos procesos de toma de decisiones los docentes cumplen un papel activo en el desarrollo curricular y es en el margen de autonomía que poseen para tomar decisiones que radica el papel potencialmente innovador que pueden desempeñar en el cambio curricular.

Este papel activo de los docentes en el desarrollo del currículo justifica la necesidad de instalar una dinámica de cambio que fortalezca el saber profesional que se requiere no solo para interpretar las normas curriculares prescriptas sino para promover el cambio curricular desde su propia capacidad de innovación.

### ***3. Porque es necesario fortalecer el saber profesional docente requerido para revisar de modo crítico y reflexivo los procesos de toma de decisiones en las prácticas de enseñanza***

Los docentes toman decisiones en la enseñanza de acuerdo con formas, normas y reglas de actuación propias de la cultura organizativa escolar. Estas reglas, empleando una analogía con la lengua, pueden ser consideradas como una “gramática de la escuela”<sup>1</sup>, que organiza el significado del trabajo escolar. Esa gramática supone una lógica de toma de decisiones sustentada en razones generalmente implícitas en las prácticas de enseñanza

El fracaso de muchas reformas curriculares se ha puesto en evidencia en el bajo impacto que han tenido en la gramática de la escuela, la que ha permanecido casi intacta a pesar de haberse promovido la autonomía de las instituciones para cambiarla.

Todo parece indicar que para producir mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no basta con ampliar el margen de autonomía de los equipos docentes en la toma de decisiones curriculares en el plano institucional, pues ningún docente cambia su modo habitual de enseñar si no encuentra razones suficientes para cambiar y si no puede vislumbrar otro modo de trabajar.

Y el hallazgo de razones que permitan justificar los cambios y la posibilidad de diseñar nuevas formas de enseñar requieren de procesos de fortalecimiento del saber profesional que permitan revisar las propias prácticas de enseñanza desde una mirada crítica y reflexiva.

Esa mirada crítica y reflexiva permite tomar conciencia de las razones que orientan los procesos de toma de decisiones en la enseñanza, en este sentido permiten tomar como objeto de reflexión a la propia gramática escolar para sostener lo que hay que sostener y cambiar lo que se considere necesario cambiar.

Las tres razones que hemos presentado están orientadas a sostener la idea de que resulta imprescindible diseñar una política curricular que permita fortalecer y desarrollar el saber profesional que los docentes requieren para poder tomar decisiones en la enseñanza que efectivamente impliquen mejoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

#### **Las estrategias: cómo promover la innovación desde el fortalecimiento del saber profesional docente requerido en desarrollo curricular**

Hemos planteado las razones que justifican la existencia de una política curricular que promueva la innovación desde el fortalecimiento de las capacidades docentes para el desarrollo curricular y ahora nos cabe preguntarnos cómo construir esa política.

Las características de esa política que presentaremos a continuación recogen las lecciones aprendidas en una experiencia de trabajo que, desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, venimos desarrollando en la ciudad de Campana en la República Argentina.

---

<sup>1</sup> Tyack y Tobin (1994)

Desde hace tres años estamos trabajando en un proyecto de desarrollo curricular de base local que hemos denominado Red de Escuelas de Campana.

Este proyecto:

- (a) Propone establecer relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo y las organizaciones de la sociedad civil para promover cambios deseables en la educación escolar;
- (b) Propone establecer relaciones de cooperación entre escuelas para promover un proceso de desarrollo curricular de base local;
- (c) Propone desarrollar procesos de capacitación destinados a fortalecer el papel de los docentes y directivos como actores del desarrollo curricular.

Siendo el foco de esta presentación el papel de los docentes en los procesos de cambio curricular, nos centraremos en explicitar los puntos b y c que caracterizan a nuestro trabajo en el proyecto de la Red de Escuelas.<sup>2</sup>

### ***1. Sobre el trabajo pedagógico cooperativo entre equipos docentes de diferentes escuelas en el plano local***

El modelo de definición curricular propuesto en Argentina a partir de la reforma instalada en el año 1993 es del tipo 2 del grado de autonomía 1.

Gradiente de Autonomía	Centralización → Descentralización										
	0			1				2		3	4
Nivel de toma de decisiones	1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	1
Nivel Nacional											
Nivel Estadual											
Nivel local											
Nivel Escuela											

Existe un parámetro nacional definido en Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica. Por ser un país Federal, existen Diseños Curriculares Provinciales elaborados sobre la base del parámetro nacional y de su propia realidad regional. Existe un nivel de definición institucional del diseño curricular. Pero no existe un nivel de definición local del currículo.

El propósito central del proyecto es el de promover un proceso de desarrollo curricular pertinente para la localidad que permita interpretar la norma curricular prescripta (el diseño curricular provincial) y adecuarla a los contextos sociales y culturales de cada escuela con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y los logros de aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de Campana.

<sup>2</sup> Una evaluación de resultados de la fase inicial del proyecto Red de Escuelas de Campana será publicada próximamente en la serie INNODATA de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

Desde nuestro punto de vista, un paso necesario para el logro de ese propósito es que los docentes y directivos puedan mirar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con una mirada más amplia que la que proviene de su práctica acotada del aula o de la propia institución. Una mirada que les permita identificar los problemas de equidad y de calidad de la enseñanza que se presentan en el plano local y resignificar sus prácticas áulicas desde esos problemas.

Por eso, planteamos un proceso de trabajo pedagógico cooperativo entre docentes de diferentes escuelas. Trabajando juntos docentes y directivos de escuelas privadas y públicas, de escuelas que atienden a poblaciones marginales y de otras que atienden a sectores medios o altos de la población pueden identificar y asumir conjuntamente los problemas de equidad educativa en la localidad. Trabajando juntos, los docentes y directivos pueden detectar buenas prácticas de enseñanza que merezcan ser divulgadas y también pueden identificar los aspectos más débiles de estas prácticas que deben ser compensados en un trabajo conjunto.

La posibilidad de identificar esos problemas de equidad y de calidad es un paso necesario para poder construir un sentido compartido de la educación en el plano local y para poder llevar adelante un proceso de desarrollo curricular que impacte en todas las escuelas.

La tarea se desarrolla en 5 fases de trabajo que se despliegan de modo cíclico en el desarrollo del proyecto. Cada una de estas etapas supone el involucramiento de docentes y directivos en diferentes actividades que implican procesos compartidos de toma de decisiones curriculares.

**Cuadro: Tareas que se desarrollan en las fases del trabajo cooperativo**

<i>Fase diagnóstica</i>	Analizan resultados de aprendizaje en función de los logros esperados en el currículo prescripto. Delimitan problemas educativos locales. Definen y justifican las prioridades de desarrollo curricular local.
<i>Fase de diseño</i>	Seleccionan las prioridades de capacitación. Establecen propósitos y definen líneas de acción del plan de trabajo anual.
<i>Fase de ejecución</i>	Asisten a las acciones de capacitación. Realizan la evaluación de seguimiento del proyecto. Producen materiales y proyectos de desarrollo curricular.
<i>Fase de divulgación</i>	Divulgan los materiales producidos en las escuelas mediante procesos sistemáticos de capacitación entre pares.
<i>Fase de redefinición de acciones</i>	Participan en la evaluación de resultados y proponen cómo seguir. Se vuelve a la etapa de diseño.

## ***2. Sobre la capacitación para el desarrollo curricular***

Los inspectores, directivos y docentes trabajan de modo cooperativo en el proceso de desarrollo curricular local que hemos descrito. Pero no trabajan solos pues son asistidos técnicamente y orientados en sus procesos de trabajo por equipos de capacitadores que los ayudan a ampliar sus esquemas de interpretación de las prácticas de enseñanza y a diseñar nuevas estrategias de acción.

Desde nuestro punto de vista este apoyo de la capacitación resulta un factor clave para fortalecer el saber profesional docente que se requiere para producir un proceso de desarrollo curricular que no solo resulte innovador sino que tenga efectos en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

**¿Qué características posee este proceso de capacitación?**

### ***1. Involucra a docentes y directivos en la toma de decisiones referidas a su propio proceso formativo***

El análisis de los niveles de logro en los resultados de evaluación de la calidad<sup>3</sup> que realizan los docentes en la fase diagnóstica les permite identificar prioridades para su propio proceso formativo. Es así que, las temáticas sobre las cuales se desarrolla la capacitación en la fase de ejecución son aquellas sobre las que docentes y directivos consideran que resulta necesario mejorar las estrategias de enseñanza para mejorar los resultados de aprendizaje.

En este sentido, la estrategia contribuye a construir una “demanda de capacitación” fuertemente articulada con “necesidades” de la enseñanza definidas a partir de los logros de aprendizaje.

### ***2. Garantiza el desarrollo de procesos de producción, uso y análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza***

Una capacitación que se proponga fortalecer el saber profesional<sup>4</sup> para el desarrollo curricular requiere de una articulación muy fuerte con las prácticas de la enseñanza<sup>5</sup> y, en este sentido, debe centrar su eje de intervención en el “saber hacer” de los docentes y los directivos.

---

<sup>3</sup> Resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la calidad del sistema provincial.

<sup>4</sup> Diversos autores- Carr y Kemmis (1988), Braslavsky y Birgin (1992), Schön (1992)- han caracterizado al saber profesional docente desde diferentes perspectivas. Sin embargo, el análisis de diferentes caracterizaciones permite identificar la referencia a tres dimensiones del saber profesional: una dimensión académica o proposicional (saber), una dimensión práctica del saber profesional (saber hacer) y una dimensión actitudinal (querer hacer).

<sup>5</sup> La práctica de la enseñanza es una práctica social intencional que supone por parte del docente un proceso continuo de toma de decisiones destinadas a garantizar procesos de aprendizaje en los alumnos. Y ese proceso de toma de decisiones posee un carácter estratégico y heurístico. Estratégico porque las decisiones están orientadas al logro de determinados propósitos, y heurístico porque las decisiones no se toman mediante el empleo de algoritmos sino que suponen formas novedosas de articular saberes. Señalar el carácter estratégico y heurístico de la enseñanza implica sostener que existe una racionalidad en la toma de decisiones pedagógicas que proviene de una cierta capacidad (saber hacer) de articular distinto tipo de saberes (académicos y actitudinales) en la acción.

Ese “saber hacer” es un “saber práctico”<sup>6</sup>, que se expresa en las estrategias de enseñanza. Desde nuestra perspectiva, para lograr mejorar ese “saber práctico” resulta necesario que docentes y directivos fortalezcan su capacidad de fundamentación y justificación de las decisiones que toman en la definición de las estrategias de enseñanza. En pocas palabras, que sean capaces de justificar por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Y para lograr esa capacidad, resulta imprescindible un trabajo de reflexión sobre la acción que permita dar cuenta de los saberes en ella implícitos.

Por ello, en el contexto de la capacitación, los docentes:

- (a) Producen (diseño) nuevas propuestas de enseñanza referidas a las temáticas priorizadas en el proceso de desarrollo curricular,
- (b) Ponen a prueba en las aulas las estrategias diseñadas (acción), y
- (c) Evalúan el impacto de las nuevas estrategias de enseñanza en los aprendizajes de los alumnos (reflexión sobre la acción).

Las acciones de puesta a prueba en las aulas de las propuestas de trabajo diseñadas en la capacitación involucran a los alumnos. Por tanto, el efecto en las actividades de aprendizaje no es diferido sino coexistente al desarrollo de la capacitación. Esta coexistencia del proceso de capacitación con el de puesta a prueba en las aulas, resulta un elemento central para poder analizar y modificar las propuestas de enseñanza sobre la base del análisis de su impacto real en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Una capacitación estructurada sobre la base de estos procesos permite poner en acción un proceso de trabajo consistente con una práctica de enseñanza reflexiva. En este sentido, posibilita que los docentes en un proceso de formación continua construyan no sólo un saber sobre la enseñanza sino un saber acerca de cómo construir ese saber sobre la enseñanza.

Este último aspecto resulta clave para el desarrollo de una política de reforma curricular que pretenda sostenerse en el papel activo de los docentes y directivos en los procesos de cambio curricular.

### ***3. Promueve procesos de divulgación de las propuestas de enseñanza producidas en el contexto de la capacitación***

El motor del desarrollo curricular es el saber pedagógico docente, saber que se expresa en su capacidad de elaborar estrategias de enseñanza. Las propuestas de enseñanza que se producen en el contexto de la capacitación intentan ser aportes que no sólo mejoren las “propias prácticas” sino que puedan constituirse en referentes para las prácticas de otros colegas. Son producciones de unos docentes y directivos para otros docentes y directivos.

---

<sup>6</sup> El saber práctico de los profesores ha sido definido por diversos autores entre otros Schön (1998) habla de conocimiento tácito, Gimeno Sacristán (1992) los define como esquemas prácticos de acción, Perrenoud (1996) como *habitus* profesional. Más allá de las diferencias que existen entre estos autores, en las caracterizaciones se alude a un saber que se expresa en ciertos principios de actuación.

En este sentido, el proceso de producción tiene sentido si es acompañado por un proceso de divulgación entre pares. Ambos procesos resultan necesarios y complementarios para la construcción del “saber pedagógico” docente.

La divulgación permite conformar un corpus pedagógico de la Red de Escuelas que puede actuar como referente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en las instituciones escolares.

## **4 Reflexiones finales**

En la ponencia, hemos intentado justificar la necesidad de instalar una nueva dinámica del cambio curricular que oriente y enmarque la innovación desde políticas curriculares de Estado y que promueva el cambio desde el fortalecimiento del saber profesional docente requerido para el desarrollo curricular.

Deseamos ahora puntualizar dos cuestiones que desde nuestra perspectiva resultan claves para el desarrollo de un proceso de reforma curricular que promueva la cohesión social y la inclusión de la diversidad.

La primera alude a la necesidad de garantizar las condiciones materiales que se requieren para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, sostenemos que una política de reforma curricular debe ser acompañada por políticas de Estado destinadas al mejoramiento de recursos materiales requeridos para el aprendizaje y a la mejora de la situación laboral docente.

Sabemos que la mejora en la calidad de los aprendizajes no depende únicamente del tipo de recursos materiales disponibles (tiempo destinado al aprendizaje, ambiente físico adecuado, recursos didácticos), pues los mejores recursos pueden ser desaprovechados si no existe un docente capacitado que sepa cómo emplearlos. Sin embargo, esta idea no implica pensar que los recursos materiales son secundarios.

Lamentablemente, son las escuelas que atienden a los sectores más empobrecidos las que también presentan los mayores déficits en términos de recursos materiales. Escuelas pobres para niños pobres “naturalizan” la pobreza y refuerzan la exclusión social.

Asimismo, una mejora en la situación laboral docente (salario, estilo de contratación, posibilidades de desarrollo profesional) es una segunda condición necesaria para el desarrollo de una política de reforma curricular que pretenda fortalecer el papel activo de los docentes en el desarrollo curricular.

En las escuelas, los docentes dan clase, pero ¿en qué momento analizan su propia práctica de enseñanza?, ¿cuándo disponen de tiempo para detectar logros y dificultades?, ¿en qué momento diseñan estrategias de cambio?. Lo hacen en algún tiempo que queda libre, en un recreo, en las escasas jornadas de reflexión pedagógica establecidas oficialmente, en el inicio de las clases o en el cierre. Y esos tiempos no alcanzan. En tanto ese tiempo no exista o sea escaso no estarán garantizadas desde la situación laboral las condiciones materiales necesarias para promover procesos de

desarrollo curricular sustentados en prácticas de enseñanza reflexivas en el interior de cada escuela.

Por todo lo dicho sostenemos que una política de desarrollo curricular que no sea acompañada por políticas de Estado tendientes a la mejora de recursos materiales y a la mejora de la condición laboral docente verá fuertemente limitada su capacidad de promover mejoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Es probable que el fracaso de muchas de las reformas curriculares latinoamericanas esté asociado en parte a las dificultades que se han presentando y se siguen presentado para garantizar en todas las escuelas estas condiciones materiales necesarias para enseñar y aprender.

La segunda cuestión que deseamos puntualizar alude a la potencialidad del trabajo pedagógico cooperativo entre docentes de diferentes escuelas en el plano local para promover un proceso de cambio curricular.

Los resultados obtenidos en nuestra experiencia de trabajo en el caso de la Red de Escuelas de la ciudad de Campana nos permiten sostener la idea de que un proceso de trabajo como el que venimos desarrollando no solo permite promover la innovación curricular desde la inclusión de la diversidad sino que por su carácter de producción cooperativa promueve también la cohesión social.

Podríamos desarrollar más esta idea, pero para finalizar nada puede expresar mejor lo que deseamos transmitir que el testimonio escrito por una de las docentes de la Red de escuelas que deseamos compartir.

*“ En estos talleres entendí que el saber debe pasar primero por uno, atravesarlo, emocionarlo, hacerlo vibrar. Aprendí muchísimo de mis compañeras de viaje: las directoras y luego los docentes de otras escuelas. Escuché con admiración cuanto saben del lugar en que tantas horas pasan: “su” escuela. Sentí la pasión con que defendían y hablaban de esa, su tierra, su espacio. Admiro a la gente que hace las cosas con pasión, tal vez con aciertos y errores, pero con esas ganas que todo lo supera.*

*Frente a una sociedad desarticulada, la escuela se presenta como un posible espacio de construcción social. Para eso, el primer paso es descubrir al otro, no como un oponente con el que hay que competir, ni como un ajeno, sino como un par, un sujeto, un miembro más dentro de la diversidad que convive en una misma comunidad. Reconocer al otro como distinto, pero semejante significa reconocer las diferencias de los seres humanos pero implicados en un destino común. Este último aspecto, es lo que traducimos como Solidaridad y es el valor que queremos resaltar y construir con nuestras comunidades. No hay sociedad viable sin lazos sociales fuertes que unan a sus miembros. La solidaridad son las amarras, los puntos de unión, la piedra fundamental para construir una sociedad libre, pluralista y responsable de su destino”.*

## Bibliografía de referencia

ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (1994): “Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo”, en Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994): *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga, Aljibe.

BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. (comp.) (2000): *La enseñanza y los profesores*, Madrid, Paidós, Tomos I,II y II.

BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis

BRASLAVSKY, C. Y BIRGIN, A. (COMP.), 1992, *Formación de formadores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C. (1999): *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Convenio Andrés Bello- Santillana.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

COLL, C. (2001): *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación, documento de trabajo*, Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación acción en la educación*, Madrid, Morata.

FUMAGALLI, L. (2000): *Alternativas para superar desde la formación docente la fragmentación curricular en la educación secundaria*, Documento de trabajo, Seminario Internacional “Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación, BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN, Uruguay.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.

PEREYRA, M y otros (comp) ( 1996) : *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Ed Pomares-Corredor.

PERRENOUD, P. (1996): *The teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change*, Prospects, Vol XXX, N° 3, September, Geneve, UNESCO,IBE.

POPKEWITZ, T. (comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.

RANDY, J. y CORNO, L. (2000): Los profesores como innovadores, en BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. (comp) (2000) *La enseñanza y los profesores*, Madrid, Paidós, Volumen III.

SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

TORRES, J. (1990): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

## Consideraciones Finales

---

### **I** Resultados de los Grupos de Discusión

La última sección del seminario fue el trabajo de grupos de discusión alrededor de los dos grandes temas de debate: *El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular* y *Desarrollo curricular y cohesión social*. Fueron producidas breves relatorías de las discusiones de los grupos, las cuáles se presentan en seguida.

#### *Formación Inicial y Continua*

La formación inicial y continua de los docentes debe ser capaz de garantizar un profesional con competencias suficientes para hacer un gestor o activo participante de las innovaciones del desarrollo curricular y lograr efectividad en el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo tanto, las instituciones formadoras deben mantener el vínculo sistemático con la práctica del nivel de educación, para el cual se prepara al docente, de modo que se garantice la coherencia de la formación con las necesidades de los estudiantes.

#### *Papel del docente en el proceso de transformación curricular*

En el proceso de transformación curricular, se debe tener como punto de partida, la formación profesional, la formación continua y la capacitación de los docentes, con el propósito de que se apropien del currículum establecido y al mismo tiempo estén incentivados y preparados para que se de el cambio en el aula, propiciando la contextualización, innovación, investigación y sistematización de sus prácticas pedagógicas y no ver así reducido su papel, al de un simple ejecutor de acciones, previamente programadas. Con ello se logrará la formación integral del individuo y la calidad de la educación.

El docente debe ser:

- Participativo y activo,
- Reflexivo y crítico,
- Facilitador y mediador del conocimiento,
- Guiador de los procesos de aprendizaje para cumplir los objetivos propuestos,
- Orientador y dador de los lineamientos a seguir dentro y fuera del aula.

#### *Desarrollo curricular y cohesión social*

Se ha planteado:

- Compartir las experiencias pedagógicas entre los países de la Región Mesoamericana,

- Crear una estructura que permita la sostenibilidad del diálogo con participación real de todos los actores de la sociedad,
- Generar una ruta metodológica de reflexión, participación y de creación de consenso que responda a las demandas del proceso de desarrollo curricular,
- Realizar un esfuerzo para presentar propuesta regionales socioeconómicas integrales basadas en la equidad,
- Establecer sistemas de evaluación que apunten hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **2** Propuestas de cooperación

Como resultado del seminario los participantes plantearon una serie de propuestas referidas a necesidades de formación, intercambio e investigación que podrían abordarse desde procesos de cooperación interinstitucional.

*Propuestas referidas a las necesidades de formación:*

- Desarrollar con la asistencia académica del BIE seminarios destinados a analizar estrategias de formación de formadores.
- Desarrollar con la asistencia académica del BIE seminarios destinados a analizar estrategias de desarrollo curricular sustentadas en el fortalecimiento de la capacidad de innovación de los docentes.

*Propuestas referidas a las necesidades de intercambio:*

- Elaborar una agenda de tema prioritarios para el desarrollo curricular en la Región que permita articular las acciones de cooperación entre países y en el interior de cada país de la región
- Crear una estructura de intercambio que permita sostener el diálogo entre países. Se propuso la creación de un Foro Mesoamericano de Reflexión Curricular que permita compartir las experiencias pedagógicas entre los países de la región mesoamericana.

*Propuestas referidas a las necesidades de investigación:*

- Apoyar y estimular encuentros de la Red Centroamericana de investigación Educativa
- Identificar prioridades de investigación educativa para la región que puedan articular proyectos de investigación conjuntos.



Oficina Internacional de  
Educación

**Seminario Internacional  
“Reforma Curricular en América Central:  
Logros, Problemas y Perspectivas”**

**San José 5, 6 y 7 de Noviembre de 2003**



Oficina de la  
UNESCO para  
Centroamérica

**Lista de participantes**

**Guatemala**

1. Sra. Alba Aracely Rodríguez Bracamonte de González  
Subdirectora Técnica  
Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular  
SIMAC-DICADE  
MINEDUC  
Guatemala  
Tel. (502) 232 7007  
Fax. (502) 232 7007  
E-Mail: upana\_16@hotmail.com
2. Sra. Dora Leticia Ayala  
Consultora de UNICEF  
Asesora de Transformación Curricular  
MINEDUC  
Guatemala  
Tel. (502) 232 7007  
Fax. (502) 251 6595  
E-Mail: [dorita\\_ayala@hotmail.com](mailto:dorita_ayala@hotmail.com)
3. Sra. Nora Jeannette Arias Torres  
Dirección General de Docencia  
Universidad de San Carlos  
Guatemala  
Tel. (502) 443 9628  
Fax. (502) 476 7211  
E-Mail: [noraarias2003@yahoo.com](mailto:noraarias2003@yahoo.com)  
[noraarias86@hotmail.com](mailto:noraarias86@hotmail.com)

**El Salvador**

4. Sra. Ana Julia Berríos de Polío  
Coordinadora de la División de Desarrollo Curricular  
MINED  
El Salvador  
Tel. (503) 221 4379  
Fax. (503) 221 4379  
E-Mail: [adepolio@mined.gob.sv](mailto:adepolio@mined.gob.sv)
5. Sra. Ana María Globber Alvarado  
Decana  
Facultad de Ciencias y Humanidades  
Universidad de El Salvador  
El Salvador  
Tel. (503) 225 1500  
Fax. (503) 221 4379  
E-mail: [gloweridium@yahoo.es](mailto:gloweridium@yahoo.es)

## **Honduras**

6. Sra. Claudia Sagrario Torres Laitano  
Viceministra  
Asuntos Técnicos Pedagógicos  
Secretaría de Educación  
Honduras  
Tel. (504) 237 1612  
Fax. (504) 237 1612  
E-mail: [claudinetorres7@hotmail.com](mailto:claudinetorres7@hotmail.com)
  
7. Sr. Nelly Maradiaga Morán  
Directora Desarrollo Curricular  
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán  
Tegucigalpa, Honduras  
Tel. (504) 232 5316  
Fax. (504) 226 8241  
E-mail: [nellymadariaga@hotmail.com](mailto:nellymadariaga@hotmail.com)
  
8. Sr. Hernán Montufar  
Director Ejecutivo  
Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa  
INICE  
Secretaría de Educación  
Tel. (504) 226 6841 // 226 5576 // 978 1746  
Fax. (504) 237226 8241  
E-mail: [inice@multivisionhn.net](mailto:inice@multivisionhn.net)  
[jhmontu@yahoo.com](mailto:jhmontu@yahoo.com)

## **Nicaragua**

9. Sra. Bethsabé Castillo Matute  
Directora  
Dirección Académica  
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua  
Nicaragua  
Tel. (505) 278 6778  
Fax. (505) 278 6778  
E-mail: [betzabe2001@hotmail.com](mailto:betzabe2001@hotmail.com)
  
10. Sra. Nubia del Carmen Ordóñez Ponder  
Coordinadora de IPILC-URACCAN  
Codirectora del Proyecto SAHWANG  
Nicaragua  
Tel. (505) 82 20 273 // 82 22 076  
Fax. (505) 82 20 273  
E-mail: [nubiaunica30@hotmail.com](mailto:nubiaunica30@hotmail.com)

## **Panamá**

11. Sr. Oscar Barahona  
Director Nacional de Currículo y Tecnología Educativa  
Ministerio de Educación  
Panamá  
Tel. (507) 315 7370  
Fax. (507) 211 4455  
E-mail: [obarahona@meduc.gob.pa](mailto:obarahona@meduc.gob.pa)

12. Sr. Antonio Castellero  
Coordinador  
Departamento de Supervisión y Vitae  
Profesor titular T.C.  
Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación  
ICASE  
Panamá  
Tel. (507) 264 2586 // 213 0001  
E-mail: [icase1@ancon.up.ac.pa](mailto:icase1@ancon.up.ac.pa)  
[ablascoc@sinfo.net](mailto:ablascoc@sinfo.net)

### **Cuba**

13. Sr. Francisco de la Caridad Lau Apó  
Jefe del Dpto. de Humanidades de la Dirección de Formación y  
Perfeccionamiento del Personal Pedagógico  
Ministerio de Educación  
Cuba  
Tel. (537) 55 3422  
Fax. (537) 55 3422  
E-mail: [flau51@yahoo.es](mailto:flau51@yahoo.es)

### **República Dominicana**

14. Sra. Leandra Tapia  
Directora General de Currículo  
Secretaría de Educación  
República Dominicana  
Tel. (809) 378 0637 // 689 1004  
Fax. (809) 689 9691  
E-mail: [ltapia@intec.edu.do](mailto:ltapia@intec.edu.do)  
[ltapia@see.gov.do](mailto:ltapia@see.gov.do)

### **Costa Rica**

15. Sra. Zahyra Morgan Lobo  
Directora  
Departamento de Desarrollo Curricular  
Ministerio de Educación  
Costa Rica  
Tel. (506) 255 1251  
Fax. (506) 255 1251  
E-mail: [zmorgan@go.cr](mailto:zmorgan@go.cr)
16. Sra. Giselle Cruz Maduro  
Directora  
Departamento de Evaluación Educativa  
Ministerio de Educación Pública  
Costa Rica  
Tel. (506) 233 5072  
Fax. (506) 223 1848  
E-mail: [cruzguiselle@hotmail.com](mailto:cruzguiselle@hotmail.com)

17. Sra. Ingrid Busto Rojas  
Directora del Programa SIMED  
Ministerio de Educación Pública  
Costa Rica  
Tel. (506) 222 6870 // 827 6651  
Fax. (506) 222 6870  
E-mail: [ingridbustosr@hotmail.com](mailto:ingridbustosr@hotmail.com)
18. Sr. José Alberto Chévez León  
Asesor Nacional del Programa SIMED  
Proyecto Aula Abierta  
Ministerio de Educación Pública  
Costa Rica  
Tel. (506) 222 6870  
Fax. (506) 222 6870  
E-mail: [jachevezl@costarricense.cr](mailto:jachevezl@costarricense.cr)
19. Sr. Álvaro Hernández  
Asesor  
Departamento de Educación de Jóvenes y Adultos  
Ministerio de Educación Pública  
Costa Rica  
Tel. (506) 255 3913  
Fax. (506) 257 3964  
E-mail: [ahernandez@nep.go.cr](mailto:ahernandez@nep.go.cr)
20. Sr. Henry Fallas  
Asesor  
División de Desarrollo Curricular  
Ministerio de Educación Pública  
Costa Rica  
Tel. (506) 256 5803  
Fax. (506) 255 1251  
E-mail: [henryfallas\\_sojo@hotmail.com](mailto:henryfallas_sojo@hotmail.com)
21. Sra. Alicia Díaz Alvarado  
Directora de Docencia  
Universidad Nacional de Costa Rica  
Costa Rica  
Tel. (506) 2773417  
Fax. (506) 2376465  
E-mail: [A.diaz@una.ac.cr](mailto:A.diaz@una.ac.cr)
22. Sra. Paulette Barberousse  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
CIDE  
Universidad Nacional de Costa Rica  
Costa Rica  
Tel. (506) 840 6822  
Fax. (506) 236 3357  
E-mail: [paulette1959@yahoo.com](mailto:paulette1959@yahoo.com)
23. Sra. Flor Trigueros Amador  
Coordinadora Nacional  
Escuelas Asociadas a la UNESCO  
Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO  
Costa Rica  
Tel. (506) 2255112  
Fax. (506) 2244320  
E-mail: [cococou@racsaco.cr](mailto:cococou@racsaco.cr)

24. Sra. Marta Solano Solano  
Asistente de Coordinación Nacional  
Escuelas Asociadas a la UNESCO  
Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO  
Costa Rica  
Tel. (506) 2255112  
Fax. (506) 2244320  
E-mail. cococou@racsa.co.cr

### **Agencias de Cooperación**

25. Sr. Arnout Paulewls  
Primer Secretario  
Embajada del Reino de Bélgica  
Costa Rica  
Tel. (505)225-0351  
E-mail: sanjose@diplobel.org
26. Sra. Maribel Gutiérrez  
Oficial de Programas de Apoyo al Sector Educación y Descentralización de Nicaragua  
Embajada Real de Dinamarca para Centroamérica  
Nicaragua  
Tel. (505) 268 0250-55  
Fax. (505) 266 8095  
E-mail: [margut@um.dk](mailto:margut@um.dk)
27. Sr. K. Eduardo Stürenberg  
Responsable de proyectos  
Agencia GTZ-San José  
Costa Rica  
Tel. (506) 2551178  
Fax. 2551141  
Email. ssegtzcr@sol.racsa.co.cr

### **UNESCO**

28. Sra. Cecilia Braslavsky  
Directora  
Oficina Internacional de Educación  
OIE-IBE  
Ginebra  
Tel. 004122 9177825/6  
Fax. 004122 9177800  
Email. C.braslavsky@ibe.unesco.org
29. Sra. Laura Fumagalli  
Consultora  
BIE/ IPEE-UNESCO  
Ginebra  
005411 48069366  
[lfumagalli@iipe.buenosaires.org.ar](mailto:lfumagalli@iipe.buenosaires.org.ar)
30. Sra. Nina Madsen  
Oficina Internacional de Educación  
OIE-IBE  
Ginebra  
Tel. 00412209177863  
Email. N.madsen@ibe.unesco.org

31. Sr. Arvelio García Rivas  
Director y Representante  
UNESCO / San José  
Costa Rica  
Tel (506) 2587246//2587625  
Fax. (506)2587641  
Email. a.garcia-rivas@unesco.org
32. Srta. Cristina Linaje  
Oficial de Proyectos  
UNESCO / San José  
Costa Rica  
Tel (506) 2587246//2587625  
Fax. (506)2587641  
Email. c.linaje@unesco.org
33. Srta. Heidi Jiménez  
Oficial de Proyectos  
UNESCO / San José  
Costa Rica  
Tel (506) 2587246//2587625  
Fax. (506)2587641  
Email. h.jimenez@unesco.org
34. Srta. Tamara de Gracia  
Oficial de Proyectos  
UNESCO / San José  
Costa Rica  
Tel (506) 2587246//2587625  
Fax. (506)2587641  
Email. t.de-gracia@unesco.org
35. Conrado Mauricio  
Consultor  
UNESCO/San José  
Costa Rica  
Tel. (506) 2316691//(506) 3967814  
Fax. (506)2587641  
Email. Conmauricio37@racsa.co.cr

### **Invitados especiales**

36. Sr. Manuel Salazar  
Coordinador Nacional  
Proyecto PROMEM / UNESCO / Países Bajos  
Guatemala  
Tel. (502) 360 5659  
Fax. (502) 331 1524  
E-mail: [promemunesco@gold.guate.net.gt](mailto:promemunesco@gold.guate.net.gt)
37. Sra. Rosario Navas  
Secretaria permanente  
Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO  
Cuba  
Tel. (537) 53 2103 // 881 0088 // 881 0215  
Fax. (537) 53 2104  
E-mail: [cncu@cncu.minrex.gv.cu](mailto:cncu@cncu.minrex.gv.cu)

38. Sr. Walter Wintzer  
Director de Planificación  
Secretaría Ejecutiva  
Coordinadora Nacional para la Reducción de Desastres  
CONRED  
Guatemala  
Tel. (502) 385 2497  
Fax. (502) 385 2817  
E-mail: [wwintzer@conred.org.gt](mailto:wwintzer@conred.org.gt)
39. Dr. Rolando A. Santana  
Profesor de Post-grado  
Escuela de Educación  
Universidad de Massachussets  
Consultor neuropsicológico  
Sistema de Escuelas Públicas del Condado Miami Dade  
EE.UU  
Tel. 786-344 1696  
Fax. 305-821 4064  
E-mail: [neuroaprendizaje@yahoo.com](mailto:neuroaprendizaje@yahoo.com)  
[neuroaprendizaje@hotmail.com](mailto:neuroaprendizaje@hotmail.com)