



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

México

CHUQUILIN CUBAS, JERSON; Zagaceta Sarmiento, Maribel
EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE
TRANSFORMACIONES. Los casos de México y Perú
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 72, enero-marzo, 2017, pp.
109-134
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIONES

Los casos de México y Perú

JERSON CHUQUILIN CUBAS / MARIBEL ZAGACETA SARMIENTO

Resumen:

Este trabajo tiene como propósito mostrar algunos de los cambios vinculados a las reformas curriculares de la educación básica emprendidos en México y Perú. Para lograrlo, focalizamos el análisis en las propuestas curriculares producidas en 2016, en el marco de la perspectiva de investigación cualitativa y apoyados en la técnica de análisis de contenido de documentos. En ambos países el modo de intervención en la construcción de la política curricular se basa cada vez más en la participación social. Los esfuerzos están destinados a instituir el currículo como un dispositivo bisagra entre los tres niveles de la educación básica. Mientras que en México las políticas curriculares se desligan del enfoque por competencias, en Perú tratan de darle continuidad y coherencia al modelo.

Abstract:

The purpose of this article is to show some of the changes associated with the curriculum reforms undertaken in Mexico and Peru in basic education. To achieve this end, we focus the analysis on the curriculum proposals made in 2016, within the framework of a qualitative research perspective and supported by the analysis of document content. In both countries, the means of intervention in constructing curriculum policy is based increasingly on social participation. Efforts are destined to institute the curriculum as a connecting device among the three levels of basic education. While curriculum policies in Mexico are separate from the focus on competencies, in Peru, the attempt is made to give continuity and coherence to the model.

Palabras clave: educación básica, competencias, currículo, diseño curricular, política educativa.

Keywords: basic education, competencies, curriculum, curriculum design, educational policy.

Jerson Chuquilin Cubas: investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291. Avenida Ajusco núm. 100, Tlatempan, San Pablo Apetatitlan, 90600, Tlaxcala, México. CE: jchuquil@uc.cl

Maribel Zagaceta Sarmiento: investigadora en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México. CE: mzagacet@uc.cl

Introducción

Este artículo se inscribe en los avances de una investigación sobre el trabajo docente en tiempos de transformaciones. La indagación pretende develar las lógicas de acción y los mecanismos sociales que los profesores de escuelas de educación básica de México y Perú ponen en juego en la construcción de sus experiencias e identidades, en el marco de las reformas educativas. Esto supone ubicar en el primer plano de la investigación a los docentes y a sus formas de asimilar y producir lo social (Dubet, 2013).

En tal sentido, el proceso de construcción del objeto de investigación se fundamenta en la sociología de la experiencia social. Ésta, según Dubet (2010), resitúa la subjetividad de los actores en los procesos de investigación. Parte del supuesto de que éstos construyen sus experiencias y están siempre distanciándose de sí mismos. En este proceso combinan simultáneamente lógicas de integración, de acción estratégica y de subjetivación que vinculan a los actores a sistemas culturales, de integración y de mercados, estructurados por principios autónomos. La dinámica producida por esta actividad constituye la subjetividad y reflexividad de los actores educativos.

Ahora bien, en México y Perú se han puesto en marcha reformas en la educación básica. Éstas modifican las normas que regulan el sistema educativo y el vínculo laboral de los maestros, introducen cambios sustantivos en el currículo, instalan sistemas de evaluación y comparación de los aprendizajes y del desempeño de los docentes así como impulsan programas destinados a corregir en forma continua los desajustes del sistema.

En términos generales, las reformas educativas emprendidas en ambos países pretenden reorientar los procesos administrativos y pedagógicos. Para ello las administraciones centrales y descentralizadas actúan de forma conjunta y promueven la participación de otros actores sociales. En esta dinámica, las entidades educativas descentralizadas establecen alianzas con el sector privado y promueven acuerdos con los padres de familia para complementar los presupuestos económicos asignados (Andrade, 2008).

Asimismo, las reformas educativas asignan nuevas responsabilidades a las escuelas. Las obligan a salir de su endogamia y a vincularse con otros sectores sociales, a ordenar su funcionamiento de acuerdo con las disposiciones oficiales y a renovar sus prácticas educativas. Este último aspecto está ligado a las reformas curriculares.

En este marco de cambios e incertidumbres, el currículo como dispositivo de regulación y control del trabajo de los profesores es uno de los ejes de la investigación en curso. En torno a este eje, estamos estudiando los cambios en el currículo de la educación básica de México y Perú durante la última década. Aquí, el foco de atención está puesto en el análisis de la articulación currículo y trabajo, a partir de las lógicas de acción que movilizan los profesores en sus procesos de trabajo en la escuela.

En coherencia con lo anterior, el propósito de este artículo es reflexionar sobre los cambios vinculados a las reformas curriculares de la educación básica emprendidas recientemente en México y Perú. En el caso peruano focalizamos el análisis en el Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 (CNEB) porque éste ha sido oficializado y se implementará a partir del año escolar 2017. En el caso mexicano centramos la atención en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 (PCEO), porque, con algunas modificaciones de forma, será el currículo que orientará el trabajo pedagógico en la educación básica mexicana. Además, una lectura cuidadosa de los cambios que vehicula puede servir como hoja de ruta para quienes se interesen en los temas curriculares. Ahora bien, para comprender mejor los cambios propuestos en estos documentos, presentamos también un panorama general de los diseños curriculares que los anteceden.

Para cumplir con esta intención, el artículo se organiza en tres ejes temáticos. En primer lugar describimos de manera general el proceso metodológico que seguimos en el análisis de las propuestas curriculares. El segundo eje alude a las construcciones conceptuales relacionadas con las reformas y el cambio curricular; el tercero aborda algunos aspectos relacionados con las reformas del currículo de la educación básica de México y Perú y, finalmente, a modo de cierre, esbozamos algunas conclusiones que abren pistas para el trabajo empírico relacionado con las lógicas de acción que los maestros movilizan en las escuelas.

Precisiones metodológicas

El análisis de los documentos curriculares producidos recientemente en México y Perú se inscribe en la metodología cualitativa e interpretativa. Nuestra presunción es que una aproximación heurística permite identificar mejor los elementos que estructuran los diseños curriculares de los países en referencia y, en este marco, desentrañar las tendencias y los cambios que vehiculan las reformas curriculares.

En tal sentido, usamos el análisis de contenido de documentos como técnica que nos permite identificar la realidad empírica mediante la identificación de categorías temáticas (Piñuel, 2002). Éstas se han derivado a partir del examen de los documentos curriculares y la revisión de la literatura al respecto. Para la presentación de la información y la disposición ordenada de la misma, usamos diagramas de caja (ver tablas 1, 2, 3 y 4).

La revisión de los documentos curriculares nos conduce a postular algunas categorías subyacentes a ellos y se refieren a las intenciones educativas, la definición de objetivos, competencias y aprendizajes, organización del contenido y orientaciones curriculares. Para su comprensión nos fundamentamos en los aportes de Coll (1997), principalmente en lo que se refiere a los componentes curriculares.

Asumimos estas categorías de análisis porque son claramente distinguibles en los documentos y, en ese sentido, son metodológicamente útiles y pertinentes. Estas categorías no solo emergen de los documentos curriculares sino que están presentes en los desarrollos teóricos al respecto.

Reformas y cambios curriculares: precisiones necesarias

En la región latinoamericana, específicamente en Perú y México, los gobiernos promueven reformas curriculares, en estos movimientos aparecen juntos los conceptos de equidad y calidad de la enseñanza y se plantea con insistencia el cambio del enfoque educativo. De hecho, en los documentos curriculares se observan cambios en la definición de lo que se debe aprender y enseñar y en la organización del trabajo en las escuelas. Asimismo, plantean modificaciones que deberían afectar cuestiones que van desde las actitudes hasta el proceso de trabajo en las aulas.

Para acercarnos a una comprensión de las cuestiones señaladas, en lo que sigue de este apartado presentamos un panorama general sobre las nociones de reforma y cambio curricular y nos referimos a las tendencias recientes.

Reformas y cambios curriculares

Los términos reforma y cambio educativo son comprendidos de modo diverso. Son significados de gran notoriedad social y educativa que, sin ser equivalentes, se relacionan y complementan entre sí (Escudero, 1999). Esta pluralidad significativa permite proyectar diversas perspectivas sobre lo que debe ser la educación y sobre cómo debe organizarse y desarrollarse. Si bien esto es enriquecedor, es necesario ganar precisión en su compren-

sión. Para ello se debe relacionar el objeto del cambio con las razones para modificarlo, con la dirección en la que se proyecta el cambio y con las formas de hacerlo.

En su práctica corriente, las relaciones entre reforma y cambio educativos no se muestran diáfanas. De hecho, en el campo educativo se producen modificaciones, unas espontáneas y otras provocadas que no se deben, necesariamente, a lo planificado y regulado por las reformas. Muchos cambios relevantes y significativos ocurren en las escuelas al margen de las reformas pero, también, otros son consecuencia de movimientos reformistas. Cabe entonces, a efectos analíticos, describir brevemente estos términos.

Las reformas son intervenciones explícitas promovidas por el Estado central para generar cambios en las diversas instituciones que lo constituyen. En este sentido, es una práctica política y social que implica la movilización de los estamentos públicos y tensa las relaciones de poder que definen el espacio público (Popkewitz, 2000). En el ámbito educativo, las reformas suelen introducir cambios en el currículo, en la organización del sistema, en la democratización de la enseñanza, en las condiciones laborales y la formación de los maestros.

Empero, lo que sucede en la práctica es algo distinto. Ocurre que no se logran todos los cambios pretendidos o los modos de conseguirlos y sus efectos no son necesariamente para bien. Entre otras razones, esto puede deberse a que las reformas educativas no obedecen exclusivamente a lógicas y argumentos educativos sino que son el resultado y la proyección diáfana o implícita de lógicas, intereses e influencias que los profesores no asumen como suyos. Así pues, en las reformas se juegan visiones e intereses contrapuestos, relaciones de poder y alianzas entre partidos políticos, empresarios y actores educativos (Carbonell, 2010).

Más aún, las reformas son parte del proceso de regulación social (Popkewitz, 2000), por eso su comprensión exige considerar cuestiones estructurales, históricas y epistemológicas pues no se entienden del mismo modo en todos los contextos sociales e históricos. Están vinculadas con las pautas de regulación social de la escolarización, las prácticas y relaciones mediante las cuales los actores educativos construyen su experiencia social y asumen una identidad.

Es oportuno ahora ubicar al cambio en el corazón de las reformas educativas; Fullan (2002) lo conceptualiza como un proceso dinámicamente complejo que implica capacidad de acción direccionada por propósitos

morales. La capacidad de acción requiere voluntad, propósitos morales claramente definidos, conocimiento y conciencia de la naturaleza y del proceso del cambio deseado. Por eso, la racionalidad del plan no importa tanto, sino la actitud reflexiva sobre el propósito moral y la capacidad para el cambio. En palabras de Fullan (2002), la capacidad de acción para el cambio y el propósito moral están interrelacionados dinámicamente, ambos se complementan, se definen y se redefinen en la complejidad de la interacción.

Concluimos señalando que en el ámbito educativo, las teorías del cambio y curricular son consustanciales pues una determinada perspectiva del currículo comporta determinados principios para su cambio y transformación. Asimismo, la reflexión pedagógica sobre el cambio está imbricada en la reflexión y elaboración teórica sobre el currículo. Además, ambas se generan desde la reflexión sobre la escolarización y reflejan valores, visiones, prioridades y modos dominantes de hacer en cada momento histórico (Escudero, 1999).

Tendencias curriculares

Los procesos de reforma se inscriben en los debates y tensiones en torno a la concepción del currículo y la importancia que éste tiene en la política educativa y en los procesos de cambio educativo. Según Massimo, Opertti y Tedesco (2015), en estos debates se está posicionando una visión comprensiva y amplia del currículo, los conceptos y principios que caracterizan esta forma de entenderlo están en el centro de los debates nacionales sobre el tema. A estos aspectos aludimos en los párrafos siguientes.

El currículo escolar –entendido como el conjunto de planes y programas– progresivamente está siendo superado por visiones más comprensivas. Quienes comparten esta perspectiva lo ven como un asunto técnico y un proceso de construcción social. Esta perspectiva impacta por lo menos en dos aspectos del trabajo de diseño y desarrollo curricular: primero, el currículo deja de ser una competencia exclusiva de las burocracias administrativas y de los especialistas; segundo, se convierte en el eje que articula las expectativas y demandas planteadas por la sociedad y las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Massimo, Opertti y Tedesco, 2015).

Lo anterior, no significa que el diseño curricular o el currículo planeado se ancle en consensos unánimes. Esto se debe a que sus procesos de cons-

trucción con participación social son complejos porque las tensiones, los conflictos, los disensos y los consensos le son inherentes. A pesar de los disensos, según Massimo, Operti y Tedesco (2015), el currículo es considerado eje articulador de las expectativas y las demandas planteadas por la sociedad y las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Esta situación cambia la identidad del currículo, pues las disciplinas científicas y las asignaturas dejan de ser el centro del trabajo curricular. No obstante, los principios que el currículo debe reflejar y la definición de los aprendizajes que se debe privilegiar para cumplir tales expectativas y demandas son un asunto que está siempre vivo, abierto y escurridizo. Esto se debe a la complejidad de las cuestiones curriculares y a la divergencia de las opciones ideológicas que la subyacen.

Las visiones comprensivas y amplias sobre el currículo también han posicionado en las agendas nacionales conceptos y principios que estructuran los marcos curriculares. Si bien estas construcciones conceptuales están sobre la línea de flotación, no existen consensos y las decisiones que se toman son cada vez más controversiales y efímeras. El debate en este campo, según Coll y Martín (2006), se focaliza en los siguientes aspectos: *a)* la función social de la educación, y de la básica en particular; *b)* la selección y caracterización de los aprendizajes escolares; *c)* los estándares y la evaluación del rendimiento; y *d)* la participación de los actores educativos en los procesos de reforma y cambio curricular. De manera general, estos temas están relacionados entre sí y son también tópicos de discusión en las consultas sobre los cambios curriculares que están en marcha en México y Perú.

En síntesis, el modo de intervención del Estado en la construcción de la política curricular se apoya cada vez más en la participación social. En efecto, las burocracias administrativas, en el marco de una visión amplia del currículo, abren espacios de consulta y de diálogo con varios sectores sociales interesados en el tema educativo. Empero, las tecno-burocracias siguen conservando su poder de decisión a través de dispositivos que filtran los puntos de vista expresados en los espacios de participación.

Las reformas curriculares en México y Perú

México y Perú comparten diferencias y semejanzas respecto de los contextos sociales, económicos, educativos y culturales. Por ejemplo, en el ámbito educativo sus agendas se conectan con los debates y tendencias señaladas

en el acápite precedente. Empero, las acciones y los rumbos que siguen en este campo están condicionados por sus contextos sociales e históricos, por los conflictos, las negociaciones y los acuerdos políticos y sindicales.

Ahora bien, sin el ánimo de hacer comparaciones entre los países en referencia, en lo que sigue nos acercamos, brevemente, al currículo de la educación básica. Para situar el tema en su contexto, en primer lugar presentamos una breve descripción de la educación básica en México y Perú y una síntesis histórica de las reformas curriculares en ambos países. Seguidamente nos referimos a la apertura de espacios de diálogo en el proceso de construcción curricular y, finalmente, analizamos algunos componentes de los modelos curriculares de la educación básica de ambos países.

La educación básica obligatoria

Según lo establecido en la ley número 28044, el sistema educativo peruano se organiza en dos etapas: educación básica y superior. La básica es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado. Se organiza en tres modalidades: básica especial, básica regular y básica alternativa. La primera es inclusiva y atiende a personas con necesidades especiales; la regular atiende a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo, de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva. La alternativa atiende a niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la modalidad básica regular, jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a ella o no pudieron culminarla y estudiantes que necesitan compatibilizar estudios con trabajo.

La educación básica regular se organiza en siete ciclos y tres niveles: educación inicial (2 años), primaria (6 años) y secundaria (5 años). Los niveles son periodos escolares graduales y articulados; los ciclos son unidades temporales en los que se desarrollan procesos que toman como referencia las expectativas del desarrollo de las competencias (Ministerio de Educación, 2016). Es importante notar que los ciclos VI (primer y segundo años) y VII (tercero, cuarto y quinto años) corresponden a la educación secundaria.

Por otra parte, según lo establecido en la Ley General de Educación, el sistema educativo mexicano se organiza en tres tipos: básico, medio superior y superior. El primero comprende los niveles de preescolar (2 años), primaria (6 años) y secundaria (3 años); es obligatorio y gratuito cuando lo provee el Estado. Cabe mencionar que en 2012 el tipo medio superior fue incluido como un tramo de la educación obligatoria.

El nivel de educación secundaria comprende diferentes servicios o modelos. Éstos se denominan secundaria general, comunitaria, técnica, telesecundaria y para trabajadores. La general se ocupa de grupos regulares con un modelo de atención tradicional; la comunitaria atiende a la población de zonas dispersas o aisladas, generalmente indígenas; la técnica enfatiza la promoción de conocimientos tecnológicos; la telesecundaria es un modelo especial donde un solo docente coordina las actividades de todas las asignaturas del plan de estudios, apoyado con materiales impresos y televisivos y, finalmente, la secundaria para trabajadores ofrece el servicio a personas mayores de 15 años de edad. Todos los servicios educativos aludidos, a pesar de dirigirse a usuarios con características y condiciones diferentes, siguen el mismo plan de estudios.

En suma, el discurso democratizador de la educación ha contribuido a diluir la segmentación institucional que históricamente ha caracterizado a los tres niveles de educación básica; de hecho, el discurso oficial ahora la nombra como un tramo gratuito y obligatorio al que todo ciudadano debe acceder y no como una situación de privilegio.

Síntesis histórica de las reformas curriculares

Tanto en México como en Perú, desde los primeros años de este siglo se han producido reformas en el currículo de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Empero, en esta sección solo aludiremos a las propuestas que tienen como propósito articular estos tres niveles en un solo tramo educativo. Cabe destacar que las reformas curriculares producidas durante 2016 serán analizadas posteriormente.

En Perú los cambios curriculares se han producido en el marco de la reestructuración del sistema educativo; así, entre 2005 y 2016 se realizaron tres propuestas de diseño que procuran articular los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. A continuación aludimos brevemente a los diseños curriculares producidos en 2005 y 2008.

El “Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación” entró en vigencia a partir del año escolar 2006. Define aquello que se ha de enseñar y aprender en términos de logros de aprendizaje o competencias, entendidas como un conjunto de capacidades, conocimientos, valores y actitudes debidamente articulados entre sí. Se han definido logros de aprendizaje o competencias para los tres niveles educativos; éstos se ordenan en áreas curriculares secuenciadas a lo largo

de los siete ciclos que constituyen la educación básica (Ministerio de Educación, 2005).

Las áreas curriculares que configuran el plan de estudios cumplen la función de bisagra entre los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, se complementan a lo largo de los siete ciclos de la educación básica. Esa complementariedad supone articulación y secuencialidad de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes desde el nivel inicial hasta secundaria. Además, el área curricular está pensada como un espacio articulador de conocimientos originados en ciencias, disciplinas y saberes diversos (Ministerio de Educación, 2005).

En 2008 el Ministerio de Educación aprueba el “Diseño curricular nacional de educación básica regular” (DCNEBR) y dispone su aplicación a partir del año escolar 2009. Es el corolario de un proceso técnico de revisión, actualización y mejoramiento del diseño curricular que le antecede. Más adelante explicaremos algunos de sus componentes, por ahora solamente señalamos ciertas características. En términos generales, esta propuesta curricular reafirma el enfoque educativo y pedagógico esbozado en la anterior. Mantiene el mismo modelo de organización y establece un conjunto de competencias con sus respectivas capacidades, conocimientos y actitudes que deberían desarrollarse en cada uno de los ciclos que corresponden a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2008).

Por otra parte, los esfuerzos de transformación curricular en la educación básica mexicana no son recientes. Destacan las reformas emprendidas en la década de 1990, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la reforma educativa iniciada en 2012. Las dos primeras tuvieron como plataforma alianzas político-sindicales como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Alianza por la Calidad de la Educación. La última ha prescindido del establecimiento de alianzas y enfrenta una férrea oposición de un amplio sector del magisterio nacional.

Los cambios curriculares emprendidos en el marco de la RIEB dan continuidad a los procesos de transformación en los planes de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria iniciados en los primeros años de este siglo. Asume el enfoque de competencias, establece estándares curriculares y organiza el currículo sobre la base de campos formativos en torno a los cuales se organizan y distribuyen las asignaturas entre grados y niveles educativos (SEP, 2011a). A estos aspectos aludi-

remos con mayor detalle en la sección dedicada al análisis de los diseños curriculares recientes.

Habría que decir también que el plan y los programas de estudio son los instrumentos que articulan los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un trayecto formativo llamado educación básica (SEP, 2011b). En el plan de estudios se observa que los campos formativos funcionan como organizadores y articuladores de un conjunto de asignaturas que se secuencian y gradúan a lo largo de los doce años de la educación básica.

En suma, los esfuerzos de reforma en ambos países rompen con la concepción de currículo basado en objetivos y organizado en asignaturas que siguen la misma lógica de la organización disciplinar del conocimiento científico. Promueven la concretización de las intenciones educativas en términos de competencias. Asimismo, utilizan las nociones de área curricular y campos formativos para procurar la articulación entre todos los niveles y ciclos de la educación básica.

El currículo como producto de un proceso social de construcción

Como se apuntó anteriormente, el modelo de intervención del Estado en la construcción de las políticas educativas, específicamente aquellas relacionadas con el currículo, promueve la ampliación de los niveles de participación más allá de los ámbitos tradicionales. Este es el camino que las burocracias de las administraciones educativas de México y Perú siguen para producir textos curriculares. Tal es el caso, que en ambos países se desarrollan consultas nacionales y se abren espacios de diálogo y debate público sobre los asuntos curriculares.¹ Estos procesos se desarrollan en espacios virtuales y presenciales; en estos últimos participan, principalmente, académicos invitados, instituciones interesadas en el tema educativo y la burocracia de la administración educativa. Aquí se discuten, entre otros temas, las finalidades de la educación, la selección de los aprendizajes, cuestiones pedagógicas y de equidad.

Queda claro que a través de estos espacios se busca alcanzar consensos en torno a las finalidades de la educación y sus contenidos. Empero, es imposible lograr la unanimidad porque el cambio curricular es complejo en sí mismo y en su construcción juegan visiones e intereses contrapuestos. De hecho, en los espacios de diálogo y debate hacen acto de presencia puntos de vista que mimetizan intereses políticos, económicos y de los organismos internacionales. También convergen voces que reclaman otras alternativas.

Sin embargo, los puntos de vista de quienes ocupan posiciones de poder prevalecen debido a su hegemonía y capacidad de presión.

En resumen, el trabajo curricular ha dejado de ser un asunto exclusivo del Estado central y sus burocracias administrativas; la inclusión de otros sectores pretende legitimar las propuestas curriculares y construir una visión del currículo como producto de un proceso de construcción colectiva. Sin embargo, la ampliación de los niveles de participación en los temas curriculares enmascara la proyección de una racionalidad hegemónica en el campo educativo. Esto se evidencia en la ausencia de mecanismos específicos para que los maestros de educación básica participen en la construcción del currículo que han de llevar a la práctica.

Los diseños curriculares producidos en 2016

Los enfoques sobre el currículo están lejos de constituir visiones unánimes sobre el mismo, porque responden a diferentes concepciones sobre la sociedad, la educación, la cultura, la enseñanza, el alumno y sus aprendizajes. Esto significa que el currículo trasciende el ámbito de la realidad educativa y está en permanente tensión. En este sentido, los diseños curriculares no son el corolario de cuestiones técnicas y consensos fáciles y definitivos. Son propuestas provisionales que tienen fuerza de ley y contienen los fines del Estado respecto de la educación y los objetos cognoscibles que se deben enseñar y aprender en las escuelas.

A continuación presentamos una descripción general de los dos últimos diseños curriculares de México y Perú. Seguidamente analizamos con mayor detalle tres aspectos centrales que estructuran estos documentos producidos en 2016: las intenciones educativas y la definición de lo que los estudiantes deberían saber y hacer; la integración curricular que tiene que ver con la definición y organización de asignaturas o áreas de aprendizaje; y la promoción del desarrollo del currículo en el centro educativo.

Estructura y componentes

Como ya se apuntó, el diseño es la base para el desarrollo curricular. En él aparecen de manera organizada los fines educativos, lo que se debe enseñar y aprender y las perspectivas teóricas en las que se fundamentan. Asimismo, describe de forma general el cómo enseñar y las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes; además, aparecen otros aspectos que pretenden ampliar las explicaciones y ganar precisión en la comprensión del currículo planeado.

En las tablas 1 y 2 ilustramos algunos componentes que aparecen en los diseños curriculares de la educación básica peruana. Las tablas permiten ver las relaciones entre los componentes curriculares, los niveles educativos, los ciclos de aprendizaje y los años de estudio.

TABLA 1
Componentes del diseño curricular de la educación básica peruana 2008

Niveles educativos		Educación inicial		Educación primaria						Educación secundaria				
Ciclos		I	II	III		IV		V		VI		VII		
Años / grados		0-2	1-3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Componentes														
Intenciones educativas, ¿para qué se aprende?	Propósitos de la EBR	Se desarrollan desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva durante toda la educación básica												
Objetivos competencias y aprendizajes, ¿qué se aprende?	Logros educativos	Por nivel educativo		Por nivel educativo						Por nivel educativo				
	Competencias	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	Por ciclos y áreas	
	Temas transversales	Se trabajan en todas las áreas curriculares. Orientan la práctica educativa en las escuelas. Promueven el desarrollo de valores y actitudes												
Organización del contenido curricular	Áreas curriculares	Por años y ciclos	Por años y ciclos	Por grados y ciclos						Por grados y ciclos				
	Horas disponibles	Pueden distribuirse entre las áreas curriculares o desarrollar talleres o áreas que complementen la formación												
Orientaciones	Orientaciones pedagógicas	Orientaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y tutoría												
	Orientaciones para la diversificación	Orientaciones para la diversificación curricular en el ámbito regional y a nivel de institución educativa												

Elaborado con base en MINEDU, 2008.

Como puede apreciarse, los elementos curriculares son comunes a los tres niveles educativos, lo cual les da una imagen de integración. En los diseños se usan términos distintos para definir las intenciones del Estado respecto de la educación. En el CNEB se definen como perfiles de egreso, son 11 y se pretende lograrlos progresivamente a lo largo de los tres niveles de la educación básica.

TABLA 2
Componentes del diseño curricular de la educación básica peruana 2016

		Educación inicial		Educación primaria						Educación secundaria				
Ciclos		I	II	III	IV	V	VI	VII						
Años / grados		0-2	1-3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Componentes														
Intenciones educativas, ¿para qué se aprende?	Perfil de egreso	Se desarrollan desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva durante toda la educación básica												
Objetivos competencias y aprendizajes, ¿qué se aprende?	Competencias	Por años de edad y área curricular	Por años de edad y área curricular	Por nivel educativo y área curricular					Por nivel educativo y área curricular					
	Estándares de aprendizaje	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar	Por ciclo escolar
	Desempeños	Por edades	Por edades	Por grados					Por grados					
	Enfoques transversales	Se impregnan en las competencias de cualquier área curricular. Promueven el desarrollo de valores y actitudes												
Organización del contenido curricular	Áreas curriculares	Por años y ciclos	Por años y ciclos	Por grados y ciclos					Por grados y ciclos					
	Horas disponibles	Pueden distribuirse entre las áreas curriculares o desarrollar talleres o áreas que complementen la formación												
Orientaciones	Orientaciones pedagógicas	Orientaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación de las competencias y tutoría												
	Orientaciones para la diversificación	Orientaciones para la diversificación curricular en el ámbito regional y a nivel de institución educativa												

Elaborado con base en: MINEDU, 2016.

Observamos también que la concreción de las intenciones educativas se expresa en términos de logros educativos y competencias. Estos enunciados describen lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer a lo largo de la educación básica. En el CNEB las competencias se organizan y secuencian por años de edad (educación inicial), nivel educativo y área curricular. Para cerciorarse de que los estudiantes están logrando las competencias, se han elaborado estándares de aprendizaje que definen los niveles de desarrollo de las competencias que se espera alcancen en las áreas curriculares al término de cada ciclo escolar. Los desempeños ilustran los avances en el logro de las competencias, según área curricular y grados de estudio.

Asimismo, observamos que los contenidos curriculares se organizan en áreas curriculares distribuidas por niveles y grados de estudio. Finalmente, se incluyen orientaciones para el trabajo pedagógico en el aula, para la evaluación y para la diversificación curricular.

En el caso de México, las tablas 3 y 4 presentan una visión de conjunto de los principales componentes que aparecen en el Plan de Estudios 2011 y la PCEO, se observan las relaciones entre los componentes curriculares, los niveles educativos y los grados de estudio.

TABLA 3
Componentes del diseño curricular de la educación básica mexicana 2011

Niveles educativos		Preescolar			Primaria						Secundaria		
Periodos		1°			2°			3°			4°		
Años y grados		1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Finalidades educativas, ¿para qué se aprende?	Perfiles de egreso	Rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica											
Objetivos, competencias y aprendizajes, ¿qué se aprende?	Propósitos	Por nivel			Por asignatura para ambos niveles						Por asignatura, según nivel		
	Competencias	Competencias para la vida para toda la educación básica											
		Competencias específicas por campos formativos			Competencias específicas, según asignatura y para ambos niveles								
	Estándares curriculares	Por periodo			Por periodo			Por periodo			Por periodo		
	Aprendizajes esperados	Para todo el nivel, según campos formativos			Según asignaturas para ambos niveles								
	Temas de relevancia social	Forman parte de más de un espacio curricular y se abordan en todos los niveles y grados de estudio											
Organización del contenido curricular	Campos formativos.	Seis campos formativos											
	Asignaturas				11 asignaturas organizadas en cuatro campos formativos						14 asignaturas organizadas en cuatro campos formativos		
Orientaciones	Gestión del currículo	Orientaciones para la gestión, el trabajo pedagógico, la diversificación y contextualización curricular y la evaluación de los aprendizajes											

Elaborado con base en: SEP, 2011a.

TABLA 4
Componentes del diseño curricular de la educación básica mexicana 2016

Niveles educativos		Preescolar			Primaria						Secundaria		
Ciclos		Un nivel			1°		2°		3°				
Años y grados		1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Finalidades educativas, ¿para qué se aprende?	Perfiles de egreso	Rasgos deseables que los estudiantes deberán lograr progresivamente a lo largo de los niveles educativos											
Objetivos, competencias y aprendizajes, ¿qué se aprende?	Propósitos	Por asignaturas. Son los mismos para los tres niveles											
	Ejes y temas	Por asignaturas. Son los mismos para los tres niveles											
	Objetivos	Por nivel y temas de asignatura			Por ciclo/grado y temas de asignatura						Por grado y temas de asignatura		
	Capacidades transversales	Aprender a aprender para los campos formativos que promueven los aprendizajes fundamentales Aprender a ser y aprender a convivir para las áreas de desarrollo											
Organización del contenido curricular	Asignaturas	Cuatro asignaturas insertas en tres campos formativos			Ocho asignaturas insertas en tres campos formativos						10 asignaturas insertas en tres campos formativos		
	Áreas	Tres áreas			Tres áreas						Tres áreas		
	Autonomía curricular	Cinco ámbitos para escoger											
Orientaciones	Gestión del currículo	Orientaciones para la gestión, el trabajo pedagógico y la evaluación de los aprendizajes											

Elaborado con base en: SEP, 2016.

Observamos que los componentes curriculares son comunes para los tres niveles educativos; integran los tres en una sola propuesta. Si bien en ambos diseños las finalidades educativas se amalgaman en perfiles de egreso, existen cambios sustanciales en otros componentes curriculares. Así, en la propuesta de 2011 las finalidades educativas se concretan en propósitos y competencias; en la de 2016 se definen en términos de propósitos y objetivos. Este modelo favorece el aprendizaje de saberes considerados fundamentales que se organizan en ejes y temas al interior de las asignaturas y áreas. En la propuesta curricular de 2011, para asegurarse que los estudiantes están logrando las competencias, se han definido estándares y aprendizajes esperados. Estos componentes no están considerados en la de 2016.

Observamos también, que en ambas propuestas los contenidos se organizan en asignaturas agrupadas en campos formativos. Empero, en la de 2016 se introduce el término de áreas para agrupar espacios curriculares que abordan temas relacionados con el desarrollo personal y social. Asimismo, se adopta la idea de autonomía curricular para designar a los ámbitos de libre elección.

La propuesta de 2016 alude, también, a las capacidades aprender a aprender y aprender a ser y aprender a convivir como contenidos transversales a todas las asignaturas y áreas que constituyen los planes de estudio de los tres niveles. Incluye también los fundamentos teóricos y pedagógicos, orientaciones para la distribución del tiempo y la gestión del currículo a nivel de centro educativo.

En conclusión, en México y Perú y desde perspectivas distintas se apuesta por la continuidad y articulación de los aprendizajes a lo largo de los tres niveles de la educación básica. Mientras que el foco del modelo curricular de la educación básica en México está puesto en la organización de los contenidos fundamentales y los objetivos en asignaturas y áreas de desarrollo personal y social, en Perú está en la definición de los aprendizajes en términos de competencias y su organización en áreas curriculares.

Definición de los contenidos curriculares

El currículo condensa la selección cultural que una determinada sociedad considera relevante para transmitir a las generaciones jóvenes (Pinkasz, 2011). Dicha selección implica un orden y un principio de legitimidad que no es fácil lograr, porque en el proceso intervienen múltiples actores con intereses y perspectivas no coincidentes. Por eso, no hay una respuesta consensuada sobre la selección y cantidad de los conocimientos que la escuela debe enseñar durante la educación básica obligatoria. El debate sobre este tema está siempre abierto y solo admite respuestas provisionales.

En tal sentido, el foco de los modelos curriculares está puesto en la definición de los aprendizajes básicos imprescindibles (Coll y Martín, 2006). La toma de decisiones sobre ese bagaje de saberes, entre otros aspectos, implica la redefinición del sentido de la educación básica, la delimitación de sus responsabilidades en la formación de los niños y jóvenes y la redefinición de lo que hay que enseñar y aprender, ya sea en términos de competencias, saberes fundamentales u objetivos.

En el marco de estas tendencias, el currículo nacional de la educación básica peruana define aquello que se ha de enseñar y aprender en términos de competencias. Éstas son entendidas como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación, 2016:21). La operacionalización de este concepto en el trabajo de planificación curricular se evidencia en la identificación de una serie de capacidades y desempeños asociados a cada una de las competencias. Cabe resaltar que las capacidades son entendidas como recursos para actuar de manera competente y los desempeños como descripciones específicas de lo que deberían hacer los estudiantes respecto de los niveles de desarrollo de las competencias. En suma, la idea de competencia expuesta en el marco curricular se nutre de los aportes de Perrenoud (2012), en tanto alude a actuar y movilizar una serie de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes) en una determinada familia de situaciones.

Habría que decir también que las 31 competencias que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de los tres niveles de la educación básica están vinculadas con los perfiles de egreso. Dentro de los programas de cada una de las áreas curriculares, las competencias se desagregan en un conjunto de capacidades y desempeños; éstos no son los mismos para todos los grados de estudio y aumentan en cantidad y en profundidad a lo largo de los años escolares. Indican los saberes, habilidades y actitudes que los estudiantes deben articular y movilizar en un conjunto de situaciones.

Es oportuno ahora indicar que la evaluación del logro de las competencias tiene como referente un conjunto de estándares de aprendizaje, que describen los niveles de desarrollo de cada competencia a lo largo de los tres niveles de la educación básica y definen los logros esperados al finalizar cada ciclo escolar. Los estándares cumplen una doble función: primero, brindan información sobre los aprendizajes que los estudiantes deben lograr en el trayecto de su escolaridad para cada competencia, con una complejidad creciente que conecta los siete ciclos de la educación básica. En este sentido, son referentes para la programación de actividades que permitan demostrar y desarrollar competencias. Segundo, proporcionan criterios comunes y precisos para saber si se ha logrado el estándar o cuán lejos o cerca está cada estudiante de alcanzarlo. Esta información permite

la previsión de situaciones que les ayuden a progresar en sus procesos de aprendizaje y a adecuar la enseñanza a sus necesidades.

Por otra parte, en el diseño curricular se incluyen contenidos que no están vinculados a un espacio específico y se les llama enfoques transversales que se expresan en términos de valores y actitudes. En la práctica pedagógica deberían ser atendidos e integrados en las competencias de cualquier área curricular.

Pasemos a ver ahora el rumbo que ha tomado la definición de los contenidos curriculares en la educación básica mexicana. Se puede apreciar que el modelo curricular, actualmente en consulta, define lo que los estudiantes deben saber y poder hacer en términos de contenidos fundamentales y objetivos. Este posicionamiento navega en sentido contrario del enfoque por competencias actualmente en vigencia. Aunque no se dice explícitamente, esta decisión puede sustentarse en la debilidad teórica de los enfoques por competencias y en la imposibilidad de llevar a cabo una pedagogía basada en ellas porque, entre otras razones, no se posee el capital de saberes prácticos necesarios para saber cómo se provoca el desarrollo de competencias y la imposibilidad de definir cuáles son las básicas (Gimeno, 2011:15-58).

Los contenidos básicos que integran la propuesta curricular están vinculados a la definición de los objetivos de cada asignatura, grado y nivel. Esta doble entrada en la definición se fundamenta en estos criterios: la selección de contenidos que contribuyan al desarrollo intelectual, físico y emocional de los estudiantes; la priorización de los que propicien aprendizajes relevantes y duraderos, que permitan a los alumnos saber y pensar acerca de ese otros contenidos; equilibrio entre la cantidad de temas y la calidad de los aprendizajes que propician y la familiaridad de los maestros con los temas de enseñanza (SEP, 2016).

Los contenidos fundamentales, seleccionados con base en los criterios señalados, se organizan en ejes y temas al interior de los espacios curriculares llamados asignaturas y áreas. Los programas de las asignaturas y áreas curriculares se estructuran con base en propósitos, ejes y temas, y objetivos, comunes para todos los ciclos y grados de los tres niveles de la educación básica. Es preciso señalar que los objetivos asociados a cada uno de los temas de las asignaturas y las áreas están secuenciados en función de los niveles (preescolar), ciclos (primaria) y grados de estudios

(secundaria), los que aumentan en grado y en profundidad a lo largo de los años escolares e indican los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos fundamentales prescritos en las asignaturas, los maestros deberían enfatizar el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender. Y en las áreas curriculares deberían promover situaciones de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la capacidad de aprender a ser y aprender a convivir.

Resumiendo, tanto en México como en Perú, el valor intrínseco y la relevancia de los contenidos curriculares se definen teniendo como referente las finalidades educativas expresadas en los perfiles de egreso. La toma de decisiones en este campo se fundamenta en enfoques distintos: mientras que en México las políticas curriculares se desligan del enfoque por competencias; en Perú tratan de darle continuidad y coherencia al modelo. Empero, en ambos sistemas educativos es evidente la voluntad política de producir cambios para reestructurar el currículo y adaptarlo mejor a las necesidades de cada país.

Organización de los contenidos curriculares de áreas y asignaturas

El currículo desempeña un papel determinante en la regulación del proceso de trabajo en las escuelas, según Gimeno (2012), insta un orden a través de la regulación de los contenidos de aprendizaje y de la enseñanza que se manifiesta en la delimitación del territorio de las asignaturas y los tiempos. A esta capacidad reguladora se suman los conceptos de clase, grado y método; así pues, las asignaturas y áreas escolares, antes que dispositivos burocráticos, son construcciones que agrupan los contenidos curriculares en unidades menores e instalan un determinado orden en el trabajo pedagógico.

Así, las finalidades educativas explicitadas en los diseños curriculares de la educación básica se traducen en cambios en la organización de los contenidos. En Perú, las 31 competencias que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de los tres niveles de la educación básica se ordenan en áreas curriculares que se secuencian y profundizan a lo largo de todos los grados escolares. Esta forma de organizar los contenidos en áreas pretende superar la organización del currículo en torno a las clásicas asignaturas. Sin embargo, la pretensión de articular en áreas curriculares como personal social (primaria) y ciencias sociales (secundaria), los saberes de disciplinas

como la geografía, la historia y la economía es una tarea epistemológica difícil de cumplir desde el ámbito pedagógico.

En suma, el plan de estudios de la educación básica comprende 30 áreas curriculares. De éstas, cuatro corresponden al primer ciclo del nivel inicial y seis al segundo ciclo de este mismo nivel. Nueve al nivel de educación primaria y once de secundaria. Cabe destacar que el nombre de la mayoría de las áreas curriculares son los mismos para todos los niveles. El tiempo asignado a cada uno de estos espacios, al parecer, no es coherente con las intenciones y orientaciones del currículo nacional. Por ejemplo, el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en problemas requiere de un tiempo prolongado, lo que no es posible en áreas curriculares que tienen asignado como máximo 180 y mínimo 90 minutos a la semana.

En el caso de México predomina la lógica disciplinar en la organización de las asignaturas. Los contenidos curriculares se organizan en asignaturas y áreas, y si bien son las mismas para todos los niveles educativos, se secuencian y profundizan en cada ciclo y grado escolar. Aquí los contenidos de enseñanza se presentan en ejes y temas respetando su pertenencia a las disciplinas científicas de donde provienen.

El plan de estudios está conectado a través de tres componentes curriculares: aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular. En torno al de aprendizajes se agrupan 23 asignaturas en tres campos formativos. En desarrollo personal y social se agrupan, en tres áreas, nueve espacios curriculares y además, el componente autonomía otorga horas de libre disponibilidad para que las escuelas las utilicen en el desarrollo de uno o más de los cinco ámbitos asociados con el mismo.

En síntesis, en ambos modelos el plan de estudios visualiza la articulación entre los tres niveles educativos. En el caso peruano, las áreas curriculares (30) y en el mexicano los campos formativos y las áreas (32), antes que fronteras infranqueables, pretenden instituirse como puentes de conexión en la articulación de los aprendizajes a lo largo de los tres niveles educativos. Asimismo, ambos planes de estudio consideran horas de libre disponibilidad y transfieren a los profesores la responsabilidad de decidir su uso en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Autonomía y diversificación curricular

Como hemos señalado, el interés del Estado por descentralizar el gobierno y la administración de la educación impregna los procesos de cambio en

el currículo. Tanto en Perú como en México una serie de fundamentos técnicos, pedagógicos y políticos acompañan las decisiones relacionadas con la centralización y descentralización del currículo. En ambos países se han tomado decisiones sobre la prescripción del currículo planeado a nivel nacional y el grado de responsabilidad conferida a los docentes para la diversificación del currículo.

En el Perú desde hace más de diez años la diversificación curricular tiene fuerza de ley. Así, con base en la estructura administrativa del sistema educativo se han planteado tres niveles escalonados en la toma de decisiones curriculares: el político, que corresponde al Ministerio de Educación; el regional y el de centros escolares. Con base en el currículo nacional se elaboran los regionales y tienen que ser aprobados por la instancia administrativa correspondiente del Ministerio de Educación.

A nivel de centros educativos, los profesores deben construir participativamente una propuesta curricular diversificada en el marco del proyecto educativo institucional. El proyecto curricular institucional condensa la propuesta curricular diversificada de la escuela o escuelas en red. En él se explicitan las decisiones que la institución educativa ha tomado en relación con las horas de libre disponibilidad (entre dos y tres semanales por grado). A partir de los programas diversificados, los profesores deben elaborar los programas curriculares anuales y las unidades didácticas para cada área según grados de estudio.

Vale la pena destacar que el proyecto curricular institucional no es más que un instrumento administrativo. Si bien los directores con algunos maestros los han elaborado, no es utilizado como un instrumento de gestión pedagógica para favorecer la coordinación y la colaboración entre profesores que enseñan áreas curriculares afines.

En México, la idea de autonomía curricular es uno de los cambios recientes que introduce la nueva propuesta. El Estado deja en manos de los profesores una proporción importante del tiempo lectivo para la autonomía curricular; transfiere a los docentes la responsabilidad de definir qué hacer con los ámbitos curriculares de libre elección. Es evidente que esta decisión generará tensiones difíciles de resolver de manera definitiva pues no existe un modelo ideal posible de aplicarse en todas las escuelas del país.

Empero, el diseño curricular establece regulaciones que norman el trabajo escolar en los ámbitos de libre elección, así los profesores solo pueden

adoptar uno o más de los cinco disponibles. Esta decisión se tomará en el consejo técnico, con base en las necesidades establecidas y priorizadas en la ruta de mejora escolar. Asimismo, deberán tomar en cuenta la opinión de los alumnos y del consejo de participación escolar; los profesores tendrán que decidir la organización del trabajo escolar en estos ámbitos y los directores –en el marco de la estrategia la escuela al centro– deberían buscar el establecimiento de alianzas con otros sectores sociales y económicos para apoyar el trabajo en estos ámbitos.

Así pues, tanto en Perú como en México, se han trasladado a las escuelas nuevas responsabilidades en materia curricular. Esto obliga a los profesores a hacerse cargo de responsabilidades adicionales y asumir nuevos roles, si bien las tareas de planificación curricular les son familiares, las nuevas maneras de asumirlo pueden ser difíciles, conflictivas y estresantes. Más aún en un contexto de trabajo con condiciones precarias e insatisfactorias.

Se trata de que los maestros individual y colectivamente asuman nuevas responsabilidades en nombre de su autonomía. Este desplazamiento, más que libertad, es un imperativo porque deben movilizarse dentro de los límites de licitud que permite la autonomía. En suma, los maestros tienen autonomía para cumplir la norma.

A modo de conclusión

Hemos intentado a lo largo de este trabajo mostrar y poner en diálogo algunos de los cambios vinculados con las reformas curriculares de la educación básica emprendidas recientemente en México y Perú. Considerando los propósitos de la investigación de la cual forma parte este artículo, nos parece importante considerar algunas cuestiones como las que se señalan a continuación.

En términos generales, las nuevas formas de entender la educación básica se concretan en una serie de iniciativas destinadas a promover su equidad y calidad. La reforma curricular es una de esas iniciativas, se trata de que el currículo sea menos denso, de tal manera que solo prescriba los aprendizajes considerados básicos imprescindibles. Éstos, en Perú se han definido en términos de competencias y en México como contenidos fundamentales. También, los esfuerzos están destinados a instituir al currículo como un dispositivo bisagra entre los tres niveles que constituyen la educación básica, de este modo se pretende superar la disociación entre niveles y dar continuidad y profundidad a los aprendizajes.

Ahora bien, el modo de intervención del Estado y sus burocracias administrativas en la definición de las reformas educativas tiene nueva careta. Ya no se trata tanto de imponer cambios fundados en una racionalidad hegemónica, sino de legitimarlos involucrando la participación de amplios sectores sociales. Para ello se han abierto foros de consulta en los que participan funcionarios de instituciones vinculadas al tema educativo, con organizaciones de la sociedad civil y otros sectores sociales.

Esta manera de encarar la política curricular, paradójicamente, prescinde de la voz de los maestros que han de llevar a la práctica las prescripciones curriculares. Este hecho trasluce un sistema de posiciones y un juego de oposiciones entre los actores que constituyen el sistema educativo, donde quienes ocupan posiciones de poder en el sistema educativo ven a los maestros como sujetos casi ciegos y movidos por una serie de prescripciones que encuadran las relaciones sociales y las conductas de los actores educativos porque, supuestamente, son la expresión de lo que es normal, de lo que se puede o no se puede hacer.

Lo anterior hace que las reformas despierten en los actores educativos sensaciones contradictorias. Para muchos implican desafíos y esperanzas posibles y para otros desconfianza, temor y rechazo. Estas percepciones son indicios de un clima de desconcierto sobre los cambios que promueven las reformas educativas.

Finalmente, los cambios curriculares impuestos desde la cúspide burocrática, y transmitidos a lo largo de la cadena administrativa, operan en la constitución de las subjetividades de los docentes, en sus procesos de trabajo en la escuela y en sus condiciones laborales. Esto es así porque el currículo regula y estructura los procesos de trabajo en la escuela; de hecho, los cambios curriculares obligan a los maestros a reestructurar su trabajo y a responsabilizarse de nuevos roles y tareas. En estos procesos los maestros construyen una forma de interacción social subjetiva y personal que se expresa, en muchos casos, en percepciones de riesgo, inestabilidad e incertidumbre frente a los cambios que amenazan su estabilidad.

Nota

¹ En Perú, los procesos de consulta y debate han concluido con la producción del currículo nacional de la educación básica. Éste entrará en vigor el próximo año escolar (2017). En México

el proceso de consulta y discusión sobre la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 está en marcha. Todo indica que entrará en vigencia a partir del ciclo escolar 2018.

Referencias

- Andrade Oliveira, Dalila (2008). "El trabajo docente y la nueva regulación en América Latina", en Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 17-32.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2010). "Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas", en J. Sacristán Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata.
- Coll, César y Martín, Elena (2006). "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares", *Revista PRELAC*, vol. 3, pp. 6-27.
- Coll Salvador, César (1997). *Psicología y currículum*, Ciudad de México: Paidós.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dubet, François (2013). *El trabajo de las sociedades*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero Muñoz, Juan (1999). "El cambio educativo, las reformas y la renovación pedagógica", en J. Escudero Muñoz (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Síntesis, pp. 67-96.
- Fullan, Michael (2002). *La fuerza del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, José (2011). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en J. Gimeno Sacristán, Á. Pérez Gómez, B. Martínez Rodríguez, J. Torres Santomé, F. Angulo Rasco, y J. Álvarez Méndez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2012). "¿Qué significa el currículum?", en J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Morata, pp. 25-47.
- Ley General de Educación*, México, 1 de junio de 2016 (última modificación). Disponible en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/leyes#.V6T2lmUryRs> (consultado: 10 de julio de 2016).
- Ley General de Educación N° 28044*, Lima, Perú, 16 de julio de 2003. Disponible en <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/28044.pdf> (consultado: 10 de julio de 2016).
- Massimo, Amadio; Opertti, Renato y Tedesco, Juan (2015). "El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI", *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, núm.15.
- MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*, Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*, Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima: Ministerio de Educación.
- Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros sabres?* Madrid: Graó.

- Pinkasz, Daniel (2011). “Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad”, en S. Finocchio y N. Romero, *Saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires: Homo Sapien, pp. 17-39.
- Piñuel Raigada, José (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”, *Estudios de sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp.1-42.
- Popkewitz, Thomas (2000). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata, pp. 605-619.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, Ciudad de México: *Diario Oficial de la Federación*, 19 de octubre.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2016
Dictaminado: 14 de septiembre de 2016
Segunda versión: 14 de octubre de 2016
Aceptado: 26 de octubre de 2016