



## **Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina**

Inés Dussel  
FLACSO/Argentina

Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité  
Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para  
América Latina y el Caribe (PRELAC)

Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006

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

---

Paper presented in the framework of the Second Meeting of the  
Intergovernmental Committee of the Regional Education Project for  
Latin America and the Caribbean (PRELAC)

Santiago de Chile, May 11 – 13, 2006

UNESCO Regional Bureau of Education  
for Latin America and the Caribbean  
OREALC/UNESCO Santiago

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.  
Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.  
Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

*This text may be reproduced wholly or in part as long as the source is duly cited.  
The selection and presentation of the material contained in this publication, as well as the opinions expressed herein are the sole responsibility of the authors and not necessarily those of UNESCO, nor do they commit the organization in any way.  
The place names used in this publication do not imply on the part of UNESCO any opinion in regard to the legal status of the countries, cities, territories, or areas cited, nor of their authorities, international boundaries, or limits.*

**Este documento no ha sido sometido a revisión editorial / This document is not subject to editorial review**

# Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina

Inés Dussel  
FLACSO/Argentina

## 1. Perspectivas de los sistemas educativos de la región

Es sabido que América Latina es un continente de grandes contrastes, de enormes privilegios y grandes destituciones simultáneamente. Hoy tiene algunas de las economías más grandes del planeta (por ejemplo, Brasil) y un nivel de desarrollo cultural muy significativo, pese a lo cual es el continente que muestra los peores índices de inequidad (BID, 1999; Hoffman y Centeno, 2003).

Los sistemas educativos latinoamericanos estuvieron, en líneas generales, cercanos a los sistemas occidentales en términos de sus parámetros de inclusión y de cobertura. En muchos de los países de la región, más significativamente e los del Conos Sur, la educación jugó un rol fundamental en la construcción de identidades nacionales. Como lo señala Benedict Anderson (1991) en su estudio sobre el surgimiento de los nacionalismos, ya los primeros líderes independentistas postularon la necesidad de tener una ciudadanía letrada para afirmar las nacientes repúblicas. La evolución de la escolarización, claro está, no fue una línea ascendente ni gradual, y tardó más de un siglo en afirmarse, pero estos primeros impulsos orientaron posteriores consensos sobre la primacía de la educación en la formación de los estados nacionales (cf. Braslavsky, 1985).

En las últimas décadas, nuevamente la educación tuvo un lugar destacado en la agenda de transformaciones de los países de la región. Los años noventa fueron productivos en reformas estructurales significativas, que alcanzaron con mayor o menor profundidad a los sistemas educativos y que transformaron su estructura, organización y también la vida cotidiana escolar. Un gran esfuerzo se puso en el crecimiento y la transformación de los sistemas educativos, caracterizados según algunos estudios por su inequidad e ineficiencia y por la obsolescencia o banalización de sus contenidos (cf. CEPAL, 1992, entre muchos otros). Esta oleada de reformas, que se llamó "de segunda generación", tendió a poner el énfasis en las transformaciones interiores al sistema educativo, buscando cambiar el currículum y las prácticas escolares, a la par que ampliar y consolidar la inclusión de todos los sectores sociales en la educación. Algunos datos de base dan dimensión de este esfuerzo, y también de sus limitaciones:

la cobertura en educación primaria y secundaria creció a un ritmo considerable, especialmente en los países que tenían los índices más bajos de matrícula (Brasil, por ejemplo, pasó de un 36% de jóvenes con escolaridad primaria a un 53,6% en 10 años; Guatemala del 38,8% a 56,8%), y en la secundaria superior, que era un nivel de acceso más restringido. En los países del Cono Sur, el crecimiento de la matrícula en este nivel es cercano al 15% en una década, sólo comparable a las primeras décadas del siglo XX (romper el efecto plateau).

los niveles de desigualdad siguen siendo importantes. Para el conjunto de América Latina, quienes pertenecen al quintil superior tienen cinco veces más posibilidades de tener acceso a la enseñanza secundaria que los del quintil inferior, y más de 20 veces más de posibilidades de tener estudios superiores que los que pertenecen al quintil inferior. La brecha entre población urbana y rural también es significativa: para la educación secundaria, quienes viven en centros urbanos tienen 3 veces más posibilidades de completar esos estudios que quienes lo hacen en el campo. Las desigualdades de sexo, sin embargo, han tendido a nivelarse, mostrando esta década importantes logros en la educación de las mujeres, al punto que en muchos países ya se habla de los jóvenes varones, especialmente de los varones pobres, como un grupo desfavorecido y que debería ser atendido por políticas de discriminación

positivas. (Fuente: Informe CEPAL, La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Santiago, 2004).

Es decir, en todo este período, hay un crecimiento del sistema, pero persisten los viejos problemas. La exclusión, mayoritariamente, ya no se realiza de las puertas hacia fuera sino que hace a la calidad de la experiencia que se ofrece puertas adentro (Tilly, 2003). Ello tiene que ver con las condiciones de trabajo en las escuelas, con los recursos materiales con que se cuenta, con la formación del profesorado, con el apoyo de la comunidad y las familias, y con los recursos simbólicos que ofrecen las escuelas para salir al encuentro de los niños y jóvenes.

Estamos, sin embargo, frente a nuevos escenarios, con problemas inéditos y desafiantes. Esos problemas nuevos son tanto producto de lo que se va aprendiendo con la marcha de las reformas como de las transformaciones sociales, económicas y políticas de los tres últimos lustros. Un cambio muy significativo es el afianzamiento de las "sociedades del conocimiento", la creciente globalización e interconexión mediante las nuevas tecnologías de la información, y su impacto en contextos particulares como los nuestros. Si la difusión de las TICs y de los medios audiovisuales ha puesto en jaque a buena parte de los sistemas educativos en el mundo, en la región latinoamericana, la crisis de la institución escolar como espacio de transmisión de los saberes y de encuentro privilegiado entre las generaciones asume características particulares. Las escuelas no sólo deben competir con otras agencias culturales más rápidas y estimulantes que los modos de transmisión áulicos, sino que muchas veces operan en contextos muy difíciles, y deben lidiar con crisis económicas, crisis políticas, violencias sociales extendidas, y desplazamientos masivos de la población. Deben hacerlo, también, en el contexto de una cultura cada vez más global, donde las "comunidades imaginadas" ya no son las de las naciones como en el siglo XIX, sino las de una cultura visual y mediática global, mediada de maneras diversas por los contextos locales desiguales (Anderson, 1991; Appadurai, 1996), que muchas veces pone en cuestión las ideas que tenemos de lo común y lo público, de lo propio y lo ajeno, de lo cercano y lo lejano.

En estos escenarios, a las escuelas latinoamericanas hoy suelen demandárseles muchas cosas, quizás demasiadas. Se les pide que enseñen, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contengan y que cuiden a sus alumnos; que acompañen a las familias y les den herramientas para estabilizarse; que organicen y pacifiquen a la comunidad; que hagan de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecten abusos, que protejan los derechos y que amplíen la participación social (Moreno, n/d; Astiz, Wiseman y Baker, 2002).

Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como "modernidad líquida" (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, de "este lado del mundo", en la mayoría de los países de la región, la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la guerra, a la exclusión. También hay que destacar que otro fenómeno que atraviesa al mundo occidental, el "declive de las instituciones" (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó en contextos de desagregación y fragmentación sociales la extensión de un sentimiento de desborde y de "sin salida" que, si bien se localiza en los sujetos, también constituye un clima de época y un condicionante de la vida de las instituciones.

Junto a estas demandas sociales y políticas, hay cuestiones que hacen a la explosión del conocimiento y de las agencias productoras de la cultura que también plantean otros desafíos a las instituciones escolares. La escuela nació para resguardar y transmitir el saber en tanto

éste se volvió más complejo.<sup>1</sup> Pero en el contexto de la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dis-localaciones (exilios, desempleo, mudanzas, quiebras) y turbulencias a que están sometidas hoy amplias capas de la población? Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe: "En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea." (Kress, 2005:68-69) Kress destaca que hoy, en la cultura inmediatesta y práctica, resulta difícil convencer a los jóvenes que reflexionar es una actividad valiosa para sus vidas; esta afirmación, que puede ser tomada a la ligera, debería ser sin embargo objeto de profundo análisis, ya que plantea un desafío muy grande a las formas tradicionales en que se organizó la transmisión del conocimiento en la escuela.

¿Qué está pasando con la escuela en este contexto, y qué marcos de transformación propusieron y proponen las reformas curriculares sobre ella? Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la escuela en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes, la estructura de los "contratos de trabajo" y la organización en áreas y disciplina, no se transformaron al mismo ritmo que se transformó la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que deben organizarse las escuelas, y lo que pensamos que es *una buena enseñanza*. Esta manera de entender "qué es una escuela" sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, o incluso ochenta o cien años atrás.

Esta disparidad o disyunción entre realidad e imaginario no es nueva, ni es privativa de la región. Distintos analistas europeos y norteamericanos (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2002; Dubet, 2004; Vincent, 1994) hablan de la crisis de un modelo o forma escolar, y al mismo tiempo de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la "apariencia escolar" anterior<sup>2</sup>, o asuman una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado. La escuela entonces se convierte en una institución-cascarón, al decir del sociólogo británico Anthony Giddens:

"Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado –y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes-. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir." (Giddens, 2000:30)

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no saben cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, cuando surgió la escritura, y este saber ya no pudo enseñarse en la transmisión oral esporádica de unos a otros y necesitó una institución más sistemática para su inducción.

<sup>2</sup> Lo cual, como demuestra Silvia Finocchio, puede ser un elemento auspicioso en contextos de desestructuración social marcada como los que sucedieron en los últimos años en la Argentina (cf. Finocchio, S., 2003).

subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes. Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento, y en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea (Dubet, 2004).

Por otro lado, las formas de trabajo en la sociedad y en la escuela han cambiado, y eso también hace que las escuelas respondan más desde perfiles institucionales propios. Richard Sennett (2001) y Boltanski y Chiappello (1997) ponen de manifiesto que uno de los nuevos organizadores del trabajo es la idea de "proyecto": las perspectivas de empleo se limitan a los proyectos que estén en marcha, la gente vive de un proyecto a otro, y tiene pocas perspectivas de pensar en el largo plazo. Lejos de constituir una forma de construir colectivos más solidarios, esta inmediatez de la organización laboral parece minar las posibilidades de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos. La idea de proyecto, en la pedagogía y en la organización de las escuelas, tiene otras raíces, más lejanas y asociadas a otras preocupaciones. Ella surgió en la segunda década del siglo XX como una forma de configurar la enseñanza que superara la fragmentación disciplinaria y como una manera de acercar la escuela a los problemas contemporáneos (por ejemplo, uno de los primeros textos al respecto, el de William Kilpatrick, se proponía como eje del proyecto pedagógico el estudio de la varicela y el sarampión en la zona geográfica aledaña a la escuela, cf. Kliebard, 1986).

Sin embargo, en la organización escolar, la introducción de los proyectos (más recientemente, el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular) también evidencian impactos similares a los señalados por Boltanski y Chiappello. La escuela es "inundada" (así lo manifiestan muchos docentes y directivos) por múltiples proyectos, que no siempre se perciben como propios, y que, aunque lo sean, y logren estructurar un perfil institucional fuerte, no siempre consigue sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucional que ellos implican. El proyecto puede organizar la actividad del año; sin embargo, cabría preguntarse si ayuda a considerar el largo plazo de la educación, la inscripción en un sistema, el lugar como adultos transmisores de la cultura, todas bases fundamentales de la estructuración de la acción escolar.

¿Cómo reorganizar la institución escolar para navegar mejor estas aguas turbulentas? Hay dos modelos escolares que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquél que postula a *la escuela como un centro social*, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a *la escuela como un lugar de aprendizaje*, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos y la idea de innovación permanente (OCDE, 2004).<sup>3</sup> Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes y antagónicas, y nos dejan frente a la desagradable opción de una escuela que cuide versus una escuela que enseñe. Quizás deberíamos concentrarnos en repensar el sentido y las razones de la organización escolar, qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar "en herencia" a las nuevas generaciones), y cómo plantearse los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión, sin abandonar el cuidado ni la enseñanza.

En los apartados que siguen, se reseñarán las discusiones específicas sobre la transformación curricular en la región. Sin embargo, creemos que este panorama inicial debería mantenerse presente, para que actúe como horizonte de lo que el curriculum debería venir a resolver, o quizás sea mejor decir, de lo que debería ayudar a encauzar, a dar cauce. Como diremos más

---

<sup>3</sup> Nótese que al definir la escuela como "lugar de aprendizaje", se está tomando en cuenta la crisis de la enseñanza; pero habría que preguntarse si "rechazar" el lugar de enseñantes es la solución deseable para esta crisis.

adelante, el curriculum es una especie de guía institucional de la escuela; ¿de qué escuela estamos hablando, y qué escuela queremos construir, cuando reformamos el curriculum? Esa es una pregunta central para la nueva generación de reformas educativas en nuestra región.

## **2. La reforma curricular en la región: panorama general**

¿Cuál es la situación actual de la reforma curricular en la región? Nos encontramos con más de una década de esfuerzos sostenidos por cambiar el curriculum, y también con algunas limitaciones en sus logros.

Quienes organizaron las reformas educativas en las últimas décadas conocían el diagnóstico sobre las dificultades y la persistencia de los viejos problemas. En esas reformas, el curriculum fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región para responder a la situación crítica de los sistemas educativos a comienzos de los años '90. Hubo consenso, desde diversos sectores, que era necesario resolver el problema desde los saberes prescriptos para la enseñanza. Este consenso abarcó un amplio espectro, desde los reformadores, los sindicatos docentes, los académicos, y también los especialistas de los organismos multilaterales de crédito. Por ejemplo, un documento del BID señala que: "el curriculum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al curriculum en el centro" (Jallade, 2000, citado por: Casimiro Lopes, 2004: 110). El curriculum, en este caso, abarcó tanto el contenido de la instrucción como los métodos utilizados en la sala de clases.

Quizás sea conveniente realizar algunas puntualizaciones sobre qué entenderemos por curriculum en este trabajo. Como alguna vez lo definió el inglés Ivor Goodson, el curriculum es una guía al mapa institucional de la escuela. Esta guía es, para algunos, el marco restringido de la letra escrita, de la normativa curricular oficial a distintos niveles. Para otros, esta guía hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, lo que se ha llamado la definición amplia del curriculum. El curriculum "fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica" (Feldman y Palamidessi, 1994: 70). El curriculum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también (y algunos dicen sobre todo) "un modo de regular y legislar la vida de los docentes" (ídem), de establecer sentidos de la acción escolar, de autorizar voces y discursos.

Esta definición amplia de curriculum, criticada por algunos por su inespecificidad, permite sin embargo poner el acento en todas las cosas que se aprenden en la escuela, y en ese sentido permite responder mejor a la pregunta sobre qué saberes necesita la sociedad actual y cómo están respondiendo hoy los sistemas educativos a este desafío, que son, en parte, los que están en la letra escrita del curriculum pero también los que están en la experiencia vivida en los establecimientos escolares. Es claro, desde la teoría y la investigación pedagógica pero también desde el sentido común, que en la escuela se aprenden muchas cosas más que lo que los planes, programas y libros dicen. Entre otras cosas, se aprenden modos de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de actuar frente a las normas, de plantear acuerdos y disensos. A veces esos aprendizajes son explícitos y otras veces son implícitos. A veces son productivos y otras veces lastiman y hieren, y generan respuestas violentas, como lo evidencian escenas cotidianas en las escuelas de la región.

Otro elemento importante por el que debe mantenerse al mismo tiempo una mirada hacia los documentos curriculares específicos y la noción más amplia sobre el curriculum como aquello que sucede en las escuelas efectivamente, es que, si en todos los países del mundo la letra de la ley es distinta a su ejercicio diario (y Lawrence Stenhouse, entre muchos otros teóricos del curriculum, ya pusieron el dedo en la llaga al señalar que el verdadero lugar de transformación curricular era el aula y no el diseño escrito), en América Latina se suma otra particularidad. Hay un elemento de la cultura política que hace que el poder regulativo de la ley y las normas sea aún más relativo. Una frase conocida de Getúlio Vargas ilustra esta relación con la ley: "para mis amigos todo, para mis enemigos la ley" (en O'Donnell, 2002). Estados corruptos y dictatoriales han hecho poco favor a la formación de una cultura política que se organice en torno a un orden normativo; como señala O'Donnell y también el

brasileño Roberto Da Matta, la ley parece en nuestras sociedades hecha para los débiles, para los tontos, para los que no pueden escaparse de ellas, y la impugnación muchas veces se procesa como transgresión y no como respuesta organizada e institucional para volver más democráticas las normas. Es importante llamar la atención sobre este factor de la cultura política (no privativo de los países de la región, debe aclararse) porque también influye en cómo se relacionan las escuelas y los docentes con la norma curricular. Ignorarlo sería una ingenuidad y un tremendo descuido. "¿Qué regula el curriculum?" en este caso debe ser respondido atendiendo a este contexto, que hace al cuánto y al cómo regula, a sus márgenes de acción y sus niveles de eficacia, a la capacidad coercitiva, a la capacidad persuasiva, y a la legitimidad de esa norma. Si se está preocupados por cómo el curriculum "encarna" en las escuelas, por qué prácticas efectivas produce, debe atenderse también a los procesos políticos y sociales que involucra, y atender las formas de interacción de los actores educativos, los organismos intermedios del gobierno escolar, y las relaciones al interior del establecimiento escolar. Por otro lado, esto coincide con lo que aprecian los analistas políticos: el proceso de implementación de las reformas políticas es tan importante como el proceso de toma de decisiones. Muchas veces la suerte de las reformas se juega en la implementación concreta, en la movilización de actores que logra y en la construcción de interacciones de largo plazo.

Se señaló que la reforma curricular fue una de las estrategias de modificación de un sistema que se percibía como inequitativo y obsoleto. Sabiendo que ella fue sólo una de las formas de intervención, y que no podía ni quería resolver todo (precaución no siempre recordada por los reformadores), nos detendremos a continuación en algunas de las características centrales de este proceso, para analizar en qué medida logró lo que se proponía.

Las **estrategias de cambio curricular** fueron variadas, e incluyeron desde el establecimiento de parámetros o contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el Estado nacional. Puede observarse una visión de conjunto en el siguiente cuadro-resumen.

**Cuadro 1.  
Leyes y Reformas Curriculares en América latina:  
Una visión de conjunto  
(1990-2003)**

País	Ley de reforma educativa	Año	Marco Curricular Nacional		Planes y Programas (Diseño Curricular) Nacionales		Planes y Programas Provinciales/ Estaduales		Planes y Programas exclusivamente definidos por el centro educativo	
			<i>Ed. Básica</i>	<i>Ed. Media</i>	<i>Ed. Básica</i>	<i>Ed. Media</i>	<i>Ed. Básica</i>	<i>Ed. Media</i>	<i>Ed. Básica</i>	<i>Ed. Media</i>
<i>Argentina</i>	Ley Federal de Educación	1993	X 1995	X 1997	-	-	X 1995-sigue	X 1995-sigue	-	-
<i>Bolivia</i>	Ley de Reforma Educativa	1994	X 1995 (tronco común)	X 1995 (tronco común)	X 1995-2001 (tronco común)	X 2001 (tronco común)	-	-	X 1995-2001 (complemento)	X 1995-2001 (complemento) <sup>i</sup>
<i>Brasil</i>	Ley de Directrices y Bases de la Educación	1996	X 1997	X 1998	-	-	X a partir de 1997	X a partir de 1998 <sup>ii</sup>	-	-
<i>Colombia</i>	Ley General de Educación	1994	X 1984	X 1984	X 1998	X 1998 <sup>iii</sup>	-	-	-	-
<i>Costa Rica</i>	Ley Fundamental de Educación	1957	-	-	X 2001	X 2001	-	-	-	-
<i>Cuba</i>	<a href="#">Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza de Cuba</a> Constitución de la República	1961  1976	-	-	X	X <sup>iv</sup>	-	-	-	-
<i>Chile</i>	Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza	1990	X 1995	X 1997	X 1996	X 1997-8	-	-	sólo el 10% de los establecimientos	sólo el 10% de los establecimientos <sup>v</sup>



<i>Ecuador</i>	Ley de Educación	1983	-	-	X	X <sup>vi</sup>	-	-	-	-
<i>Honduras</i>	Ley Orgánica de Educación	1966	X 2003	X 2003	X	X	-	-	2002-2006	2002-2006
<i>El Salvador</i>	Ley General de Educación	1990	-	-	X 1991-8	X 1996-8	-	-	-	-
<i>México</i>	Ley General de Educación	1993	-	-	X 1993	X en reforma <sup>vii</sup>	-	-	-	-
<i>Panamá</i>	Ley Nº 34	1995	-	-	X 1995	X 1993-1997 <sup>viii</sup>	-	-	-	-
<i>Paraguay</i>	Constitución Nacional	1992	-	-	X	X	-	-	-	-
<i>Perú</i>	Ley General de Educación	1998	X 2000 (competencias básicas)	-	-	X 2004 diseño básico a ser aplicado por escuelas con mediación de las unidades regionales	X (contenidos transversales)	-	X (programas por grado)	-
<i>Rep. Dominicana</i>	Plan Decenal de Educación	1997	x	x <sup>ix</sup>	-	-	-	-	-	-
<i>Uruguay</i>	Ley de Educación	1985	-	-	x	X 2004 <sup>x</sup>	-	-	-	-
<i>Venezuela</i>	Ley Orgánica de Educación	1986	x 1998 <sup>xi</sup>	-	-	X 1991-04 <sup>xii</sup>	-	-	-	-

Elaborado con la colaboración de la Mg. Silvina Larripa.

Fuentes:

- AICD/OEA "La escuela reformada: Nuevos paradigmas en la educación" en: Revista de la AICD/OEA Colección: La Educación , Número I,II, Año 2000, pp. 134-135, disponible en: [http://www.educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_134135/articulo7/escuela.aspx](http://www.educoas.com/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_134135/articulo7/escuela.aspx)
- BERGER DE FILHO, Ruy "La educación media: los desafíos de la inclusión", en BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* IPE/UNESCO, Santillana, Buenos Aires, 2001, pp. 337-372.
- BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- COX, C. "El proceso de cambio curricular en la reforma educacional de Chile", en FILMUS, Daniel (comp.) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. OEI, Troquel, Buenos Aires, 1998, pp. 439-466.
- COX, C. "Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa", en BRASLAVSKY, Cecilia (org.) *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* IPE/UNESCO, Santillana, Buenos Aires, 2001, pp. 283-336.
- CUBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, en: *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. Serie Documentos Reuniones Internacionales No. 3*, San José, Costa Rica, 1997, pp. 3-5). Disponible en <http://www.clad.org.ve/educaci.html>
- ECUADOR, MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (s/f) *Un nuevo modelo educativo para un nuevo país. Plataforma de políticas del Ministerio de Educación y Culturas (MEC) Período 2003-2005*; disponible en: [http://www.mec.gov.ec/noticias/abr/modelo\\_completo.pdf](http://www.mec.gov.ec/noticias/abr/modelo_completo.pdf)
- OEI/OBSERVATORIO DE LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA, *Sistemas Nacionales*; en: <http://www.oei.es/observatorio/leyes.htm>;

Sobre 17 países de los que se consiguió reunir información, 15 han producido nuevas leyes de educación y 8 tienen marcos curriculares orientativos; es decir, han optado por una forma de prescripción más general orientativa para la acción de otros niveles de gobierno escolar, ya sea las jurisdicciones o las escuelas. Esta preferencia por marcos orientativos se basa en definiciones de la teoría curricular sobre la amplitud y la flexibilidad de la prescripción. Al decir de Cecilia Braslavsky, "el paradigma liberal y otras versiones paradigmáticas del siglo pasado creían en la existencia de una relación causal-efecto entre la promulgación de leyes, planes y programas, y el logro de cambios en la vida cotidiana. La consideración de las leyes y de los materiales curriculares como "marcos de referencia" implica un distanciamiento de aquella concepción. Un marco contiene y demarca un espectro de actuaciones posibles, pero no impone una única actuación ni garantiza que las actuaciones que tengan lugar se inscriban dentro de ese espectro" (Braslavsky, 1999, p. 148). La mayoría de los países han optado por mantener, además de marcos orientativos, niveles de diseño curricular ya sea nacionales o estatales, o en algunos casos ambos al mismo tiempo; sólo en dos casos (Bolivia y Chile) se promueve un diseño curricular, por ejemplo a nivel de programas de las asignaturas, por establecimientos educativos. Esto lleva a que el campo curricular sea cada vez más denso y complejo.<sup>4</sup> Incluso, en los casos de grandes ciudades con gobiernos autónomos, por ejemplo San Pablo y la Ciudad de Buenos Aires, la prescripción curricular comprende diseños curriculares y guías de diversas etapas, con lo cual el nivel municipal también tiene primacía.

Un elemento a destacar es que hay un cierto isomorfismo institucional entre las reformas, que adoptan y traducen ideas y propuestas de otras experiencias exitosas. Como señalan Astiz, Wiseman y Baker (2002), las reformas de segunda generación plantearon objetivos

---

<sup>4</sup> Esto sucede también en el caso de los Estados Unidos. La adopción de National Standards ha venido a sumarse a un complejo entramado de marcos regulativos. Los distritos escolares pueden elegir si los implementan en sus jurisdicciones. Ello se explica en el contexto del federalismo norteamericano, y de las "opt-out policies" que han caracterizado las formas de regulación estatal desde la década de 1960.

comunes y estructuras operativas similares, tomando por lo general un modelo mixto de centralización de prioridades y orientaciones y descentralización de la ejecución. Puede verse cierta tendencia al isomorfismo en la periodización de las reformas (concentradas en la década del '90) y en los formatos elegidos. Sin embargo, como estos mismos autores alertan, la uniformidad de pautas institucionales, sin embargo, se vio mediatizada por una adaptación local considerable, que llevó a que las reformas tuvieran efectos dispares en los distintos países. Sobre ello nos detendremos en el apartado siguiente.

Podríamos señalar una paradoja: pese a que se es conciente que la letra escrita tiene menos poder del que se creía, hay una producción de documentos y de textos para orientar la práctica como nunca antes. Se habla, en varios documentos analizados, de una cierta "hipertrofia normativa": la norma viene a asumir un carácter de resolver los problemas y de orientar las prácticas que lleva a una yuxtaposición y proliferación de regulaciones, y de agencias que se superponen y desautorizan en sus poderes de mando y orientación. Un trabajo reciente realizado para la Argentina muestra que la cantidad de textos para orientar el desarrollo del curriculum producido por el Ministerio de Educación de la Nación entre 1995 y 2002 totalizó 627 escritos, de los cuales el 60% tenía como destinatario directo a los docentes, que asumieron, mayoritariamente, la forma de cuadernillos, documentos y guías de trabajo para orientar su trabajo en el aula (Batiuk, 2005). Estos documentos fueron escritos en su mayoría por especialistas en didáctica y pedagogía, que se involucraron de una manera muy protagónica en la redefinición del curriculum. Lo mismo puede decirse de otros casos nacionales (Brasil, Honduras, Colombia), donde la producción pedagógica jugó un rol muy importante en la transformación curricular. Creemos que esto configura un escenario muy complejo para los años que siguen, ya que la proliferación de normas lleva a una autonomización de los actores y a un déficit fuerte en la integración del sistema educativo. Sobre esto volveremos a referirnos al hablar sobre los nuevos actores de la reforma.

También debe decirse que las estrategias de reforma se centraron en la renovación de contenidos y en distinguir distintos niveles de especificación curricular. La renovación de contenidos supuso dos movimientos: por un lado, la actualización de los saberes disciplinarios clásicos (sobre todo, lectoescritura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales); y por otro lado, la inclusión de saberes "nuevos": tecnologías, computación, espacios para la vida juvenil, educación sexual y para la salud, y en algunos casos comunicación, estéticas contemporáneas o espacios de convivencia. En muchas ocasiones, la estrategia de reforma significó "engordar" el curriculum, sumar más materias y contenidos, para resolver el problema de una cierta irrelevancia de la transmisión cultural a las nuevas generaciones. En la mayoría de los casos, se mantuvo una clasificación disciplinaria rígida, y se optó por incluir espacios "nuevos" en el curriculum, sin proceder a una discusión sobre cómo la aproximación rigurosa y sistemática de las disciplinas puede facilitar la reflexión, la elaboración de proyectos de vida más ricos, y el vivir y aprender con otros. En algunas experiencias nacionales, esta demarcación rígida empobreció tanto la enseñanza de las disciplinas (aquejada por los mismos problemas anteriores a las reformas) como a la introducción de nuevos contenidos (desgajados del conocimiento escolar, percibidos como menos legítimos, y en general a cargo de profesores menos formados, desplazados de otras materias o en lugares marginales de las instituciones).

El otro aspecto de la estrategia de reforma curricular tuvo que ver con la definición de niveles de especificación diferenciados. Además de los distintos niveles de gestión político-administrativa (los estados centrales, las provincias o estados, y los municipios o distritos), se reconoció importancia a los centros escolares como el último nivel de especificación o definición del curriculum. La introducción de las escuelas en la "trama decisional" del curriculum (Braslavsky, 1999) significó una búsqueda de la ampliación de las capacidades de los centros para decidir los rumbos de la enseñanza. Sin embargo, como alertan numerosos estudios (Augustowsky, 1998; Ferrer, 2004), esta ampliación no fue del todo lograda, en la medida en que no se dotó a los agentes del sistema con los recursos materiales y simbólicos para fortalecer y desarrollar esas capacidades. El resultado fue que, muchas veces, los proyectos educativos institucionales y los proyectos curriculares de los centros fueran

resueltos burocráticamente, y no supusieran mayores espacios de decisión y de compromiso con la acción efectiva de enseñanza.

En el apartado siguiente, desarrollaremos un análisis de cuatro casos nacionales de reforma curricular, donde podrán observarse algunas de estas problemáticas con mayor detenimiento.

### **3. Breve descripción de cuatro casos nacionales de reforma curricular**

En este apartado, se reseñarán los aportes principales de los documentos nacionales sobre la reforma curricular en cuatro países de la región, para los cuales contamos con más información. Haremos hincapié en la descripción de los pasos y secuencias del cambio, reservando para el apartado siguiente una discusión en conjunto de algunos ejes de las reformas.

#### ***a) La reforma curricular en Argentina***

Hacia principios de los '90 existía en la Argentina un movimiento de reforma curricular relativamente extendido en las provincias, que estaba basado en el cuestionamiento al autoritarismo de los planes tradicionales, que se preocupaba por dar "voz" a los sujetos de aprendizaje y participación a los docentes y que empezaba a darle lugar a nuevos contenidos (por ejemplo la formación para el trabajo), pero que era muy variable en sus orientaciones político-pedagógicas y didácticas. Por otra parte, había un consenso extendido en un diagnóstico de la pérdida de sentido de la escuela y de la necesidad, visualizada desde diferentes sectores políticos y sociales, de reinventarla o refundarla.

La reforma curricular inaugurada en 1993 consistió en la elaboración de un marco curricular flexible: los Contenidos Básicos Comunes que debían regir en todo el país. Los CBC constituyeron un diseño curricular innovador, que retomaron de las reformas curriculares previas un énfasis en el desarrollo curricular y la adopción de criterios de regulación generales adaptables a distintos niveles de especificación. En el análisis de los CBC como texto curricular, se destacó que introdujeron al menos cinco innovaciones significativas en relación a los currículos anteriores:

- a) la ruptura de la estructura curricular anterior, basada en una matriz clasificatoria de los tópicos de enseñanza, y su sustitución por un formato más complejo, abierto, y con múltiples combinatorias posibles. La organización en capítulos, bloques y contenidos, que después establecen conexiones con otros contenidos del mismo capítulo y con otros posibles capítulos del conocimiento escolar, provee una secuencia menos clara y unívoca del contenido a enseñar;
- b) la incorporación de contenidos de diverso orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta es una variación considerable en relación al eje tradicional en los contenidos disciplinarios, aún cuando, como hemos señalado, la formación moral estructuraba los currículos tradicionales. Lo que aparece es un ideal de completitud, de cobertura de todas las áreas de formación, que se vincula a una formación integral orientada por la noción de competencias (intelectuales, cognitivas, morales);
- c) la fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática- moralizadora, tal como era previamente. El predominio de la "significatividad" de los contenidos, tanto en términos del sujeto de aprendizaje (que sean interesantes y motivadores para los niños y adolescentes) como en términos de los campos disciplinarios de referencia (que estén actualizados y validados por las comunidades científicas y académicas), nunca tuvo tal predominio en los diseños curriculares como en las últimas décadas, y sobre todo con los CBC;
- d) la introducción de nuevos contenidos disciplinarios que involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia, la identidad. Los CBC se postularon explícitamente como una actualización del contenido escolar, que era percibido como obsoleto y caduco por buena parte de la población. Se introdujeron otras lógicas

argumentativas sobre cómo y por qué seleccionar contenidos, por ejemplo la formación de competencias, la significatividad psicológica y social, etc.;

e) por último, los CBC introducen un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva.

En relación con el proceso de elaboración de los CBC, éste incluyó diversos planos de participación, que a la vez pueden leerse como estructuras de legitimación política de la propuesta curricular: consultas a académicos y especialistas, seminarios con docentes y equipos técnicos provinciales, consultas a organizaciones sociales, encuestas de opinión pública. Entre los sujetos incluidos en la consulta, pueden señalarse dos nuevos actores: los expertos disciplinarios y los gobiernos provinciales, y la ausencia de un actor tradicional, los sindicatos docentes. Los expertos contribuyeron tanto con documentos de base como con su participación en la "compatibilización" curricular de estos documentos y sobre todo en la participación en los equipos técnicos provinciales que elaboraron los diseños curriculares de cada jurisdicción. En el caso de la EGB, uno de los actores que más presionó, con éxito, por la modificación de contenidos entre la primera y la segunda edición fue la Iglesia Católica, en uno de los episodios más álgidos del proceso de elaboración curricular que reeditó una vieja discusión entre laicismo y religión en la educación argentina.

En líneas generales, puede señalarse que esta estrategia de elaboración de los contenidos, combinación de estructuras participativas con la búsqueda de una legitimidad política, tuvo ventajas y desventajas. Entre las primeras se cuenta la posibilidad de establecer nuevos códigos curriculares, nuevos discursos de conformación del curriculum que reestructuraron la propuesta escolar tradicional. Entre las segundas, se cuenta la falta de actores que la defiendan como propia más allá de los circuitos de expertos nacionales y provinciales que la construyeron. Sobre todo, la dificultad de encontrar alianzas más duraderas entre los docentes, al menos en los primeros años de implementación, plantean dudas sobre sus efectos en las escuelas.

La implementación de la reforma en las provincias fue y es dispar: hay jurisdicciones que han adaptado masivamente la nueva estructura y guía curricular, y hay otras que lo están haciendo en forma experimental en algunos establecimientos educativos. La "traducción" que se hace en las provincias parece depender de cuestiones diversas: por un lado, de su capacidad instalada en términos de recursos e historia curricular (si tienen o no currículos propios y con tendencias pedagógicas definidas); por otro, de la alineación política con el gobierno nacional.

La disparidad no es sólo entre provincias sino entre niveles. La diferencia entre la implementación de la EGB 1 y 2, y la EGB 3 y Polimodal es notoria. Los nuevos currículos para la EGB 3 y el Polimodal deben tomar decisiones sobre lo que Pinkasz llama "el modelo escolar": las formas de contratación de los docentes, la estructura disciplinar del curriculum, la promoción de los alumnos. No es de extrañarse entonces que haya muchos menos currículos nuevos para estos niveles, y que los procesos de definición de los mismos sean largos y plagados de negociaciones en varios niveles. Mientras que la EGB 1 y 2 ya fue implementada masivamente en todas las jurisdicciones, en la EGB 3 sólo recientemente se alcanzó la aplicación masiva, con apenas 10 jurisdicciones con nuevos diseños curriculares. Por otro lado, hay todavía 5 jurisdicciones con una implementación a escala.

En el nivel polimodal, los alcances de la reforma son todavía limitados, por un lado por que se terminó de definir una estructura básica hace pocos años, y por otro lado por que la complejidad y apertura de la nueva estructura exige un esfuerzo de "traducción" por parte de las provincias mucho más importante. Hay 7 jurisdicciones que están haciendo una implementación masiva y gradual (esto es, seguimiento de una cohorte para introducir la reforma), 14 que están realizando una implementación a escala, dos sin definición, y una (La Rioja) para la que no se tienen datos. En una revisión de los textos curriculares para la

enseñanza polimodal, se señala que en líneas generales hay una vuelta a las disciplinas, a contenidos más tradicionales en las provincias, y a reducir el espacio destinado a los espacios de tutoría y orientación a favor de las horas dedicadas a la enseñanza de las áreas ya consolidadas en el curriculum académico.

Algunas investigaciones sobre el impacto de las reformas en la práctica escolar plantean interrogantes sobre las limitaciones de los textos curriculares para producir cambios en la experiencia escolar cotidiana de docentes y alumnos. En líneas generales, puede decirse que las escuelas y los docentes no constituyen una comunidad homogénea ni en sus percepciones ni en sus prácticas en torno a la reforma, y que, pese a márgenes altos de aprobación de los cambios de contenidos, parece haber una apropiación de términos nuevos antes que una modificación de las formas y estrategias de enseñanza. Así, no parece razonable esperar que haya una adopción unívoca y total de los cambios, sino más bien respuestas diversas y agrupamientos "constelacionales" de los docentes y las escuelas en relación a la transformación curricular.

El reconocimiento de esta diversidad por otro lado parece hacer más justicia a las formas en que cambian las escuelas y los sistemas educativos, y señala que las direcciones de las políticas educativas deberían preocuparse por atender la especificidad de estas "constelaciones", potenciando a quienes están dispuestos y en condiciones de aventurarse por el camino del cambio y diseñando nuevas estrategias para brindar mejores recursos materiales y pedagógicos a quienes no tienen esas disposiciones. También plantea con fuerza la pregunta sobre los límites del disenso en el sistema educativo, y la disponibilidad del propio sistema para tolerar y sostener los diferentes ritmos y direcciones del cambio escolar. Éstos aparecen como los elementos que deberían estar hoy en discusión para la definición de qué rumbos toma la reforma curricular y educativa.

### ***b) La reforma curricular en Chile***

La reforma curricular chilena se inició legalmente en 1996, con la definición de un nuevo marco curricular de la enseñanza básica, y se profundizó en los años siguientes cuando se estableció el marco curricular y los programas de estudio para la enseñanza secundaria. El sistema educativo chileno tiene una estructura de 8 años de escolaridad básica, organizada en dos ciclos de 4 años cada uno, y 4 años de escolaridad secundaria, con distintas orientaciones. La reforma educativa no modificó esta estructura, como sí lo hizo la argentina, aunque apuntó a aspectos claves de la educación: la generación de consensos políticos sobre la importancia de la educación, el mejoramiento de las condiciones de trabajo docente y de la infraestructura y recursos, la extensión de la jornada escolar, la implementación de un sistema de evaluación nacional, entre otros.

La reforma curricular formó parte de una segunda oleada de reformas, a partir de la asunción del segundo gobierno de la concertación democrática. Siguiendo a Jacqueline Gysling, un elemento clave fue la herencia dejada por 17 años de gobierno dictatorial, que habían consolidado un sistema educativo culturalmente conservador y socialmente inequitativo. En términos de Cristián Cox (2001), uno de los líderes de la reforma, se trata de pasar de la "comunicación de la enciclopedia al desarrollo de habilidades para acceder al conocimiento como principio orientador mayor." (Cox, 2001: 320).

La estructura del nuevo curriculum se asemeja a los CBC argentinos en su pretensión de fijar un marco curricular común flexible que posibilite a los establecimientos educativos la definición de algunos aspectos, aunque es mucho más prescriptivo y regulador que los CBC ya que define un núcleo extenso obligatorio, a partir de objetivos fundamentales y contenidos mínimos. Los centros educativos pueden ampliar el núcleo común según lo juzguen relevante, elaborando planes y programas propios que se adecuen a las realidades locales. Pese a esta posibilidad, Gysling señala que sólo cerca de un 10% de los establecimientos han presentado planes y programas al Ministerio nacional, y que la mayoría adopta los marcos

curriculares y los planes y programas definidos por la Unidad de Curriculum y Evaluación centralizada.

El proceso de transformación curricular tuvo un pivote en la convocatoria a un Comité Técnico para la Modernización de la Educación, presidido por José Joaquín Brunner, destacado intelectual chileno. Este Comité generó en 1994 un acuerdo básico con los partidos de la oposición y los sectores educativos sobre las políticas educativas en su conjunto y en particular sobre las bases del cambio del curriculum. Se planteó que el curriculum debía organizarse en torno a la adquisición de ciertas competencias: las disposiciones personales y de interacción social, referidas a los valores de convivencia y actitudes personales; las capacidades fundamentales del lenguaje y las matemáticas; las aptitudes cognitivas, sobre todo en el desarrollo del pensamiento autónomo y creativo; y los conocimientos básicos del medio natural y social, de las artes y de sí mismo. Otro antecedente, de cariz distinto pues implicó un proceso conducido por el Ministerio y circunscrito a la enseñanza secundaria, fue la "Conversación Nacional sobre Educación Media" de 1992, un proceso consultivo sobre la dirección de los cambios necesarios que involucró a todos los establecimientos del país.

En el caso de la enseñanza básica, el marco curricular nacional se elaboró en 1995 y se sancionó legalmente en 1996, en una comisión que agrupó a representantes de diversos programas del Ministerio de Educación. Siguiendo el informe de Jacqueline Gysling, el documento fue innovador en varios sentidos:

- establecieron objetivos fundamentales transversales que representan una base valórica consensuada (respeto a los derechos humanos, autonomía personal, igualdad de los derechos de las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica).
- definieron una "malla curricular", compuesta por sectores curriculares que pueden organizarse flexiblemente en asignaturas, talleres u otras estructuras curriculares.
- se elimina educación manual y se la reemplaza por Educación tecnológica.
- se hace obligatoria la enseñanza de un segundo idioma a partir del 5to. año de la escolaridad básica.
- se definen las horas mínimas para cada sector curricular, junto con un tiempo de "libre disposición" que puede ser asignado por los establecimientos a los sectores que juzguen más convenientes.
- se integran conocimientos, habilidades y actitudes en objetivos fundamentales y contenidos mínimos.
- los contenidos mínimos obligatorios son menos extensos que los de los programas anteriores, pero más exigentes en términos sustantivos.

En el caso de la enseñanza secundaria, la definición de un nuevo marco curricular se concluyó en 1998, fruto de un proceso de consulta más amplio que incluyó a todos los profesores del nivel medio, a expertos nacionales e internacionales, y consultas públicas. Hubieron dos Comités Asesores: un Comité Pedagógico, integrado por 21 especialistas educativos, y un Comité Asesor Técnico-Político, integrado por representantes políticos, gremiales y sectoriales: las iglesias, el Colegio de Profesores, especialistas educativos de la oposición, cámaras empresarias, entre otros. Se elaboró un libro con la propuesta de reforma en 1997 que se distribuyó en todas las escuelas tres semanas antes de una jornada de discusión nacional sobre el nuevo curriculum (20 de junio de 1997) (Cox, 2001:313). Si bien los profesores no percibieron este proceso como una inclusión participativa, el proceso de consulta generó cambios importantes en la propuesta de reforma, entre ellos redefinir y ampliar los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos, y se modificó la proporción relativa de la formación general y diferenciada en los años superiores (en el caso de la modalidad científico-humanista, la formación diferenciada fue reducida al 23% del tiempo total, cuando inicialmente se preveía alrededor del 40-60%; mientras que en la modalidad técnico-profesional se estableció un 61% de tiempo mínimo para la especialización, produciendo de hecho modalidades mucho más diferenciadas que en la propuesta original). El nivel se reorienta siguiendo lo que llama "un currículum para la vida" que integre distintas

áreas de la experiencia: académica, laboral, social y ciudadana. Se incorporan objetivos transversales de informática para que todos los estudiantes sean instruidos en el manejo de la tecnología computacional.

El nuevo marco curricular distingue entre la formación general, común a ambas modalidades (humanista-científica y técnico-profesional) y que se da en los dos primeros años de la escolaridad secundaria (9º. y 10º.) y la formación diferenciada (grados 11º. y 12º.). En estos dos últimos años se mantiene una formación general común a las dos modalidades en lengua, matemáticas, idioma extranjero e historia y ciencias sociales. La formación general, a juicio de Cox (2001), no reitera la concepción humanística tradicional sino que busca superar el dualismo académico/técnico, orientando ambos contenidos hacia la contextualización de los saberes y su aplicación a la vida de las personas. Incluye nueve áreas de aprendizaje, incluyendo elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos. Incluye la Religión como asignatura obligatoria para los establecimientos pero no para los alumnos o familias, que pueden optar no hacerla. . La formación diferenciada en el caso de la modalidad técnico profesional simplifica las opciones ofrecidas (de más de 400 a 44 especialidades), y se reorganiza en torno a la idea de familias ocupacionales, centrándose en la formación en capacidades generales y transferibles. La formación diferenciada en el caso de la modalidad científico humanista profundiza y amplía la formación general.

En relación al curriculum de la enseñanza básica, Gysling señala las siguientes continuidades y rupturas:

- los objetivos fundamentales transversales distinguen sobre todo a los objetivos cognitivos, poniendo de relieve la formación de habilidades de pensamiento.
- se define también una "malla curricular" con sectores curriculares obligatorios, aunque se restablecen las nominaciones por asignaturas en el caso de las ciencias naturales y las ciencias sociales.
- se elimina la educación técnico-manual y se incorpora un nuevo sector de educación tecnológica.
- se define el tiempo total destinado a cada sector curricular, y se determina también un tiempo curricular de "libre disposición" tal como en la enseñanza básica.
- es mucho más extenso y detallado el curriculum para la enseñanza media que el de la básica, dejando menos márgenes para el desarrollo curricular a nivel de los establecimientos.

Este marco curricular nacional constituye, para Cristián Cox, uno de sus hacedores, un "techo" u horizonte más que un piso común. Pese a esta extensión, Gysling y también Cox (2001) señalan que las presiones de distintos actores educativos y sociales, cuando en 1997 se hizo la consulta pública sobre el marco curricular de educación secundaria, apuntaron hacia una mayor extensión de los contenidos mínimos y no hacia su reducción. Por una parte, están las presiones de los profesores de distintas asignaturas que reclaman mayor espacio para sus disciplinas. Por otro, grupos sociales y activistas demandan mayor peso de temas de género, ecología, derechos humanos, entre otros. Gysling asocia estas demandas a la tradición centralista de la educación chilena, que identifica que programas extensos y homogéneos son la garantía de una educación democrática. A juicio de la autora del informe del caso chileno, la noción de "marco curricular" que abre la posibilidad de desarrollos curriculares diversos todavía no se ha instalado plenamente entre los actores educativos de ese país. Actualmente sectores de derecha están criticando la extensión del marco curricular y la falta de flexibilidad que tiene. Por su parte sectores del gremio docente han realizado diversas manifestaciones criticando el poco tiempo que se le asigna a Filosofía y la exclusión del francés como asignatura obligatoria.

Por otra parte, el Ministerio de Educación se encuentra abocado, desde 1996, a la confección de planes y programas de estudio de los dos niveles de escolaridad, que se aplican en los establecimientos que no cuentan con programas propios. El plan de estudios organiza la jornada escolar entre los distintos sectores curriculares. Los programas proponen una realización pedagógica concreta a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos



obligatorios definidos por el marco curricular nacional. Gysling distingue dos fases en la elaboración de planes y programas: una primera, destinada a la producción para el primer ciclo de la enseñanza básica (4 primeros grados) que fue realizada por equipos del ministerio, y que fueron flexibles, sin secuenciación ni organización del tiempo y con ejemplos de actividades diversas. La segunda fase aúna los programas y planes para el segundo ciclo de la enseñanza básica y para la enseñanza secundaria, y está a cargo de los mismos equipos que elaboraron el marco curricular respectivo. Se crea una nueva entidad especializada en curriculum a cargo de Cristián Cox, denominada Unidad de Curriculum y Evaluación. Los programas que se elaboran en esta etapa son más completos, con secuencias de trabajo, contenidos a abordar, actividades a realizar, y aprendizajes que se espera lograr.

Un elemento significativo es que los sectores curriculares son definidos en los planes de estudio como asignaturas. Los tiempos dedicados a las asignaturas completarían la jornada escolar simple, por lo que si los establecimientos quieren contar con las horas de "libre disposición" deberían extender la jornada escolar. Cabe aclarar que el marco curricular establece pautas claras sobre la jornada escolar:

- delimita la jornada escolar sin y con extensión de la jornada (vinculado a otra línea principal de la reforma educacional chilena, que consiste en una ley que obliga en un periodo de tiempo a todos los establecimientos a tener una jornada escolar completa, que comienza de mañana y termina a media tarde);
- define además los sectores que son obligatorios de incluir en el plan de estudio.
- en algunos casos define además las horas mínimas de dedicación que debe asignárseles.
- define el tiempo mínimo que se debe dedicar a los sectores obligatorios, y un tiempo de libre disposición que se puede dedicar a otras actividades curriculares que el establecimiento decida.

El plan de estudios del Ministerio de Educación (para las escuelas sin plan propio) regula el total de horas del plan regular sin extensión de la jornada. La idea es que los establecimientos que aplican los planes del Ministerio tienen regulado todo el tiempo escolar con las asignaturas obligatorias si aún no tienen extensión de jornada. Si ya tienen extensión de jornada tienen además libre disposición, es decir un tiempo que ellos mismos asignan. En definitiva si aplican los planes del Ministerio tienen menos tiempo para sus propias actividades, y lo tienen sólo si ya han extendido la jornada. En el caso de no aplicar los planes del Ministerio, tienen horas de libre disposición que varían entre 9 en educación básica y 6 en educación media, que pueden destinar a actividades que no están contempladas en el marco curricular. Como se señaló antes, sólo un 10-15% de los establecimientos educativos presentan planes y programas para su aprobación por el Ministerio, por lo cual los planes que se elaboran a nivel nacional tienen un campo de aplicación y un poder prescriptivo alto.

Cox (2001), al referirse a los planes de la formación diferenciada humanista-científica de los grados 11 y 12, destaca sin embargo que los planes para estos grados son flexibles, y dan reglas de composición sobre el número de planes y el tiempo total asignado a ellos, con ladrillos definidos por el marco curricular nacional. Es decir, definen un espectro de opciones de "construcción" de la propuesta curricular a partir de los "ladrillos" de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios y de la secuenciación y distribución de los espacios curriculares, espectro que, a nuestro entender, está muy limitado por estas constricciones.

Los programas que propone el Ministerio están organizados en torno a tres ejes: contenidos, aprendizajes y actividades. El énfasis está puesto en lo que los alumnos deben aprender, definiendo las experiencias que deben vivir los alumnos para lograr esos aprendizajes. Se busca involucrar a los docentes en otras formas pedagógicas, que superen las lecciones docentes y el memorismo y den lugar a aprendizajes activos por parte de los estudiantes.

En relación con la introducción de nuevos contenidos, Gysling destaca el nuevo hincapié en la formación ciudadana, que atraviesa transversalmente a todas las asignaturas, y el pasaje de

la enseñanza de la lengua a un énfasis en la lectura comprensiva y en las competencias comunicativas de los estudiantes; Cox (2001) agrega la formación tecnológica y la formación en informática, que vienen a reemplazar a las habilidades técnico-manuales del viejo currículum y que contribuyen a la formación en competencias que propone la reforma curricular.

La reforma hasta el momento se ha ocupado del cambio de los textos curriculares. La primera cohorte que haya cursado su escolaridad con los nuevos planes egresará en el 2008. Gysling señala que el gran desafío de la reforma es la formación de profesores, sobre todo para el segundo ciclo de la enseñanza básica y la educación tecnológica. También destaca que deben estructurarse mecanismos de desarrollo curricular permanente que permitan actualizar y mejorar los diseños sobre la base de sus resultados prácticos.

Por otra parte, debe destacarse que desde 1988 se vienen desarrollando pruebas censales anuales de rendimiento (SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad Educativa) en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, en los grados cuarto y octavo de la educación básica y en segundo año de la educación media (con una aplicación cíclica). Estas pruebas, si bien no determinan directamente el currículum prescripto, tienen mucha influencia en la asignación de recursos y la elección de escuelas por parte de los padres, con lo cual constituyen poderosas herramientas de regulación de qué se enseña y cómo se enseña en las escuelas. Tener buenos resultados en el SIMCE pasa a ser un objetivo fundamental de las escuelas, que ven que de ello depende buena parte de su futuro.

### ***c) La reforma curricular en Uruguay***

La reforma uruguaya siguió un camino un poco diferente a los otros dos casos analizados. En primer lugar, si bien pueden establecerse líneas de continuidad en el período 1985-2000, no hubo una ley marco o propuesta de reforma general que organizara el conjunto de los cambios. Estos fueron el resultado de definiciones de gestiones administrativas peculiares, que tuvieron menor o mayor consenso en los actores educativos. En segundo lugar, los cambios afectaron sobre todo a la enseñanza secundaria y la formación de profesores, donde la reforma curricular fue de la mano de una transformación muy profunda en la organización de los liceos y centros educativos. En este sentido, parece ir más lejos que la reforma argentina, que se propuso un cambio dramático del nivel secundario sin alcanzar a redefinir las formas de contratación de los profesores ni la organización de las instituciones (en parte porque ello corresponde a las provincias, y en parte porque no se visualizó como prioritario en un primer momento). También avanza más que la reforma chilena, que no intervino con el mismo dramatismo en modificar las condiciones de trabajo y la formación de los profesores sino que apuntó a un cambio gradual y consensuado.

En el documento de base elaborado por Enrique Martínez Larrechea, se distinguen dos períodos de transformación curricular en la post-dictadura: 1985-1995, y 1995-2000. El primero es el período de la redemocratización de la educación, de la elaboración de diagnósticos y de la construcción de consensos sobre las reformas necesarias. El segundo es un lustro caracterizado por una actividad fuerte de reforma, centrado sobre todo en la enseñanza secundaria básica y en la formación de profesores.

En 1985, se sancionó una ley de emergencia, la 15.739, que creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), como ente autónomo de gobierno de la educación, presidido por el CODICEN (Consejo Directivo Central) de 5 miembros designados por el Parlamento. El CODICEN es apoyado por tres Consejos desconcentrados: el Consejo de Educación Primaria, el Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnica, y por una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Estos Consejos tienen tres miembros cada uno, designados por el CODICEN (Mancebo, 2001: 378).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> La educación superior está a cargo del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Pese a esta división de funciones (la ANEP se encarga de la enseñanza primaria y secundaria y el Ministerio de la educación superior),

Esta estructura de gobierno, altamente centralizada y que se origina desde el poder político parlamentario, debía complementarse según la ley por Asambleas Técnico-Docentes (ATD) integrados por representantes de los docentes de cada una de las cuatro ramas que constituyen los Consejos desconcentrados y la Dirección mencionada. Las ATD empezaron a funcionar en 1991, y tuvieron una participación destacada en la reforma de la enseñanza secundaria a partir de ese año.

En relación a la transformación curricular propiamente dicha, en 1986 se produjo la creación de un Ciclo Básico Único para los establecimientos de educación secundaria y los de educación técnico-profesional, que combinaría "una enseñanza comprensiva con una oferta de enseñanza opcional". La enseñanza uruguaya, dividida en dos niveles de seis años cada uno, tradicionalmente planteaba la bifurcación de estudios secundarios al inicio del segundo nivel, mientras que la nueva propuesta establece un CBU común de educación comprensiva, postergando las opciones profesionalizantes para el ciclo superior. Se organizaron las asignaturas en áreas (por ejemplo, Lengua y Matemática compartían la pertenencia al área Instrumental y Geografía e Historia lo hacían en la de "Ciencias Sociales", Mancebo, 2001: 382). Esta organización por áreas era más formal que sustantiva.

Este proceso de renovación curricular se profundizó en el primer lustro de la década del '90, elaborándose un plan de estudios nuevo que fue implementándose gradualmente, primero en microexperiencias y después año a año. Este nuevo plan proponía la organización del currículum por áreas y no por asignaturas, aunque las asignaturas seguían existiendo. Se procedió a la reforma de programas con la participación de las asociaciones docentes y con delegados por asignaturas. Por otra parte, los Inspectores de Asignaturas del Consejo de Educación Secundaria propusieron extender la jornada escolar, que hasta el momento tenía sólo 3 ½ horas –debido a las carencias locativas de los centros de enseñanza secundaria-, experiencia que fue primero desarrollada en 6 establecimientos educativos y después extendida al conjunto de los liceos. En las distintas instancias de la renovación curricular, las Asambleas Técnico-Docentes tuvieron una activa participación.

Por otro lado, la formación de maestros también sufrió cambios. En 1992 se elaboró un nuevo plan de formación docente inicial. Se redujo la cantidad de años de formación de cuatro a tres, y el tercero pasó a ser un año de especialización, ya sea en la educación inicial o en la educación común. Este nuevo plan tenía una doble preocupación: revertir la tendencia a la carencia de maestros, y adecuar el currículum a los nuevos desafíos.

El balance de estos primeros esfuerzos de reforma fue dispar. Por un lado, se logró mejorar la retención e instaurar en los hechos una lógica de ciclos educativos antes que de niveles. Se amplió significativamente la cobertura del nivel medio, y se crearon 69 liceos en 10 años. Sin embargo, señala Enrique Martínez que la calidad de los aprendizajes siguió siendo insuficiente, evidenciada por ejemplo en la evaluación diagnóstica encargada por la ANEP a la CEPAL. Ester Mancebo (2001) también destaca la persistencia de un currículum fragmentado, los altos índices de fracaso escolar y graves déficits de profesionalización en el cuerpo docente, por ejemplo alto porcentaje de docentes no titulados y poca autonomía profesional.

El lustro 1995-1999 fue marcado por una gestión educativa particular, la de Germán Rama, profesor de historia, sociólogo y destacado protagonista de las ciencias sociales latinoamericanas. Rama estableció cuatro prioridades: el mejoramiento de la calidad, la equidad, la profesionalización de la función docente y la modernización de la gestión de la ANEP. Entre las medidas concretas que se tomaron en este lustro, se cuentan la extensión de la enseñanza preescolar, tendiendo hacia la universalización y con un nuevo currículum, la extensión de las Escuelas de Tiempo Completo y de Requerimiento Prioritario en la enseñanza primaria, la reforma del ciclo básico secundario, y la creación de Centros Regionales de Profesores para el Nivel Medio.

---

Ester Mancebo señala que en muchas ocasiones se produjo una "confusa bicefalía" y competencia entre ambas instancias.

El plan de reforma de la enseñanza secundaria comenzó con un plan piloto que alcanzaba a 11 centros que concentraban el 5% de la matrícula del nivel. Fue extendiéndose progresivamente, hasta alcanzar casi la mitad de los liceos y la totalidad de las escuelas técnicas. Una de sus innovaciones más importantes fue la enseñanza por áreas, ya no como suma de asignaturas sino con un criterio epistemológico unificador. Se organizaron 6 áreas: instrumental (matemática, idioma español, inglés), ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, informática, expresión, y espacio de currículum abierto (luego definido como espacio adolescente). Dice un documento de la ANEP del año 2000: "Considerar, entre otros aspectos, que la enseñanza por asignatura puede permanecer inmune frente a los cambios y redefiniciones de fronteras disciplinarias que el propio debate epistemológico reconoce y genera, constituye una actitud, por lo menos riesgosa para el desarrollo de la educación y la investigación" (citado en el informe de Martínez Larrechea, p. 8). Por otra parte, se creó un espacio curricular abierto denominado "Espacio Adolescente", que apunta a incluir en la organización institucional aspectos de la vida juvenil.

La reforma curricular estuvo acompañada de la creación de un nuevo "modelo de centro" educativo, con una jornada escolar de 5 ½ horas, docentes concentrados en un establecimiento, directores con mayor autonomía de decisión de sus proyectos institucionales, y carga horaria prevista para tiempo de planificación institucional y pedagógica (5 horas semanales). A partir de 1998, se estableció la necesidad de contar con "proyectos de centro", para lo cual se convocó a un concurso nacional que benefició con financiamiento especial a 100 de los 220 liceos del país (Proyectos Educativos Liceales). También se establecieron mecanismos para distribuir recursos didácticos en los centros, incluyendo textos de las cinco áreas básicas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias experimentales e Inglés), y se crearon aulas informáticas en los centros piloto. Se crearon Grupos de Apoyo desde la gestión de la ANEP que monitorearon la reforma en los centros, elaborando guías de apoyo para docentes. Los directores recibieron una formación especializada en gestión educativa y debieron someterse a un concurso de oposición para renovar sus cargos en 1998 (Mancebo, 2001: 386/387). La experiencia piloto fue sometida a diversas evaluaciones para verificar sus resultados.

La reforma, inicialmente bien acogida por las Asambleas Técnico-Docentes y los gremios docentes, fue posteriormente objeto de fuertes resistencias por parte de los docentes y los gremios estudiantiles. Los sindicatos cuestionaron la falta de participación y el centralismo en las decisiones, la "no reforma" del ciclo superior de la enseñanza secundaria, y la desarticulación de la enseñanza por asignaturas en las áreas. En un documento elaborado en 1997, citado por M.E. Mancebo, la ATD de la enseñanza secundaria señaló que: "Reafirmamos el concepto de área como una propuesta de trabajo interdisciplinario en la que cada asignatura conserve su propia identidad y expresamos nuestro desacuerdo con el área considerada como fusión de asignaturas y suma de contenidos tal como aparece en las denominadas áreas Ciencias experimentales y Ciencias sociales del Plan Piloto" (Mancebo, 2001:396). Se criticó el desmembramiento de la formación humanista y el peso creciente del inglés y la computación como producto de las exigencias del mercado.

En el caso de la formación docente, a partir de 1997 se crearon seis Centros Regionales de Profesores que vinieron a competir con el Instituto de Profesores Artigas (tradicionalmente "el" instituto de formación de profesores) y los institutos de formación de maestros. Se establecieron en cabezas de departamentos o de regiones geográficas, y contaron con un sistema de becas e internado que produjo grandes cambios en la formación, sobre todo en la incorporación de los sectores sociales más bajos a su matrícula (véase el documento sobre magisterio en este mismo proyecto). A pesar de acortar los años de formación de 4 a 3 años, se duplicaron las horas de formación, estructuradas en jornadas escolares de 8 horas diarias que exigen una dedicación *full-time*. Se redujeron las especialidades de 17 a 8, concentrando la formación del primer año en áreas comunes antes que en las asignaturas especializadas, e introduce la formación en inglés e informática con fuerte carga horaria.

A juicio de Martínez Larrechea, la reforma está avanzando hacia su consolidación, si bien todavía debe mejorar sustancialmente los indicadores de logro. Un elemento pendiente es, para el autor del informe del caso uruguayo, la definición de un nuevo modelo institucional, fortaleciendo la autonomía de los centros y la profesionalización de los profesores.

#### ***d) La reforma curricular en Colombia***

En el caso colombiano, la reforma de los años '90 recoge y amplía un proceso de debate amplio que se venía dando desde los años '80. En oposición al currículum conductista y tecnocrático anterior, se produjo una fuerte movilización de los gremios docentes y de los expertos pedagógicos que se canalizó a través de lo que se llamó el "Movimiento Pedagógico Nacional", organizado sobre todo por FECODE y por algunos centros académicos educativos. Este movimiento pugnó por un cambio en los contenidos y las pedagogías, y por una revalorización de los docentes en su papel de decisores del currículum.

Este movimiento tuvo su punto culminante en la definición de la Ley 115 de Educación General, sancionada en 1994. Esta Ley contiene orientaciones generales, que luego son especificadas en distintas resoluciones: Lineamientos Curriculares, Indicadores de Logros Curriculares Generales (para orientar el diseño curricular a nivel escolar), y el Decreto 230 sobre estándares, promulgado en 2002. Según el análisis de Guillermo Ferrer (2004), estas distintas especificaciones no se contradijeron entre sí, sino que fueron ampliando las orientaciones para la práctica y para las escuelas. No se trata, en estos casos, de normas que vuelven a fundar un marco regulatorio; más bien, son resultado de una percepción de que las prescripciones ya normadas no eran suficientes para los actores del sistema educativo.

Estas sucesivas ampliaciones y especificaciones a la Ley y sus orientaciones curriculares se explican en parte por la dinámica política que la originó. La discusión de la nueva Ley de Educación General se dio a continuación a la Asamblea Nacional Constituyente, que sancionó una nueva Constitución en 1991, y reconoce en la Comisión de Educación de esta Asamblea un impulsor muy importante. A diferencia de otros casos ya analizados donde la participación de la ciudadanía y de los representantes políticos fue escasa, en el caso colombiano hubo una movilización social importante, no liderada exclusivamente por el Ministerio sino que aparecía como corolario del Movimiento Pedagógico Nacional. A juicio de Ferrer (2004), esto llevó a que los acuerdos fueran marcos curriculares muy amplios, "con definiciones generales sobre los objetivos de las diferentes áreas curriculares, pero con pocas orientaciones o prescripciones respecto a los contenidos específicos en cada una de esas áreas." (Ferrer, 2004:118). Siguiendo al mismo autor, esta dinámica de definición del currículum llevó a que el peso estuviera más puesto en las formas de participación y decisión sobre el currículum que en los contenidos mismos. Una excepción la constituye la inclusión de la enseñanza religiosa en la Ley como contenido obligatorio, producto de la participación de la Iglesia Católica en las discusiones previas.

Las formas de participación y decisión sobre el currículum previstas por la Ley tomaron como eje central a la institución escolar, sin desconocer el lugar de las regiones.<sup>6</sup> Los Proyectos Educativos Institucionales aparecen como una piedra fundamental del currículum a enseñar, y se prescribe minuciosamente las formas de participación docente, familiar y comunitaria en la definición de los acuerdos institucionales. Los PEI deben partir de un diagnóstico del contexto, el establecimiento de objetivos y prioridades, y el diseño de un plan de acción centrado en la enseñanza.

Los PEI aparecen entonces como la traducción específica y concreta del diseño curricular general. Ferrer (2004) señala que esta estructuración del currículum como marco orientador confiaba mucho en la capacidad de los directivos y docentes de apropiarse de ese marco y

---

<sup>6</sup> Las regiones tienen peso en la definición de las políticas, pero éste aparece supeditado al del Ministerio Nacional. Pese a una creciente descentralización, el Ministerio de Educación sigue decidiendo "si los municipios o departamentos están en condiciones de recibir y administrar adecuadamente las transferencias presupuestarias del Estado nacional" (Ferrer, 2004:174).

reescribirlo en función de los contextos particulares de la enseñanza escolar en cada centro. Revisando algunos estudios sobre los usos y alcances de los PEI, describe que prima una visión instrumental, sin fundamentación teórica o metodológica, con poca integración de las distintas disciplinas y con escaso impacto sobre la práctica. El PEI es muchas veces una formalidad a cumplir, un aspecto más de un proceso burocrático, o una demanda más que viene a inundar la escuela de los objetivos de otros (Ministerio, regiones, entre otros), y no una oportunidad de desarrollar planes educativos a nivel micro que den otro protagonismo a directivos, docentes, familias y comunidades.

En el año 2002, se procede a una reevaluación de los efectos del marco orientador. En el Decreto 230 de ese año, se señala que ha habido interpretaciones y éxitos dispares en relación a los indicadores de logro, y que esta disparidad en parte condiciona la integridad del sistema educativo. Señala el decreto que los docentes se guían más por los textos escolares que por las prescripciones curriculares ministeriales. Asimismo, avanza en definir las capacidades que deben desarrollarse en las áreas básicas (lectoescritura, matemática y ciencias naturales), planteando además una secuenciación por año escolar y no por ciclo, como era anteriormente.

Un elemento importante que destaca al caso colombiano es la introducción de pruebas estandarizadas, que se aplican en forma muestral desde 1991 (con algunas interrupciones). Inicialmente no tenían relación con el diseño curricular, sino que se orientaban a medir algunas competencias cognitivas de los estudiantes; pero desde 1997 a 1999 hubo una relación más estrecha entre definiciones del currículum y pruebas de rendimiento. Sin embargo, las pruebas han corrido suerte diversa, al parecer por la escasa legitimidad que tienen los intentos de prescripciones detalladas entre los educadores (Ferrer, 2004), y fueron discontinuadas, a excepción de las pruebas de Estado que se toman al final del secundario y como examen de ingreso a la universidad. Junto a las pruebas, se introdujeron otras herramientas pedagógicas como la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación entre estudiantes, que contribuyeron a plantear otra cultura de la evaluación, y una preocupación más extendida con los resultados de aprendizaje.

En éste y en otros aspectos, Colombia aparece como el caso donde el saber pedagógico ha tenido más impacto en la definición de saberes curriculares. Algunos ejemplos de ello son visibles en una experiencia reciente organizada por educadores colombianos, en los que nuevamente el Ministerio de Educación nacional jugó un papel de facilitador pero no de principal impulsor. En la Expedición Pedagógica Nacional, se puso a viajar por distintas regiones y escuelas del país a los docentes, equipados de sus "maletas pedagógicas", con herramientas de observación, diarios y cuestionarios para aprender unos de otros. Uno de los supuestos de esa experiencia, que informa también el marco curricular general colombiano, es que "se aprende en cualquier tiempo: tarde, mañana, noche; se aprende en el estado onírico como en el de la vigilia, por estas razones, la manera como concebimos el quehacer pedagógico, está muy lejos de dirigir unos contenidos finitos para que los estudiantes 'aprendan'; es decir, para que se 'informen'." (Expedición Pedagógica Nacional, 2005:101)

La concepción del conocimiento y del saber a transmitir es diferente a la que se clasifica en los saberes disciplinares. En otro tramo del relato de esta experiencia, se dice que: "Lo importante no es sólo lo que sabe el maestro, sino lo que puede hacer con lo que sabe en esa relación vincular, y en ese sentido, no se trata de llenar de información al estudiante, sino de abrir posibilidades que lo formen a partir del ensayo, del análisis de los errores, de la causa que generó el error, de la indagación, la observación, el registro, la confrontación de saberes, de prácticas, de experiencias o mediante la incursión en mundos desconocidos de los saberes ancestrales." (Expedición Pedagógica Nacional:127) Otros aspectos destacables de la Expedición son el diálogo con las culturas originarias, la apertura a otros géneros narrativos, y la definición de los docentes como promotores y propulsores de un vínculo más rico con la cultura local y nacional.

La ampliación de los saberes pedagógicos a espacios extra-disciplinares, el énfasis en los procedimientos de análisis y la experimentación pedagógica, y sus características mixtas que combinan iniciativa oficial e impulso social, hacen de esta experiencia una rara avis en las políticas curriculares de la región. Si bien no constituye un marco normativo de las mismas características que se han analizado en los casos anteriores, creemos que otorga un ejemplo interesante de experiencias novedosas que redefinen el qué enseñar y el cómo enseñar, al mismo tiempo que innovan en sus formas de construcción e implementación.

En años recientes, se lanzó un nuevo Plan Sectorial de Educación (2002-2006) que establece estándares de rendimiento para los alumnos, sin establecer un nuevo currículum. También se establecen pruebas censales trianuales para 5to y 9no grado en todo el país, en las áreas de lenguaje y matemática, y comprensión y convivencia ciudadanas. Junto a esto, se plantea que el Estado debe promover y difundir las experiencias exitosas, entendiendo por tales las que conducen a mayores niveles de logro. En estas iniciativas, el lugar del currículum como orientación de las prácticas queda relegado, siendo la orientación fundamental el logro de resultados de aprendizaje.

#### **4. Tendencias comunes y dinámicas diferenciadas: hacia un análisis comparado de las reformas curriculares en la región**

Nos centraremos en tres aspectos para comparar las reformas: los contenidos que incorporan, el rol asignado al Estado, y la definición de actores y estructuras de participación que suponen.

A nivel de los **contenidos de las reformas**, como tendencias generales, pueden establecerse: el predominio de una formación general, centrada en competencias o habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad (dos nuevos conceptos estelares de las reformas educativas), la extensión de la formación básica común y la postergación de la diversificación educativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria. También se incluyen nuevos contenidos (espacios de la vida juvenil, informática, tecnología, mayor énfasis en idiomas extranjeros); y en muchos áreas opcionales de libre definición en las instituciones educativas. Se han incorporado en muchos casos, siguiendo el ejemplo español, los contenidos actitudinales y procedimentales a los conceptuales, y hay una preocupación por una formación integral, con atención a lo que se han llamado contenidos transversales (competencias, ciudadanía).

La organización del conocimiento por áreas es una de las tendencias que se afirman en la región, aún cuando las asignaturas siguen teniendo un peso fundamental en el currículum. En el caso chileno, por ejemplo, se definió una "malla curricular" para la enseñanza básica y la secundaria, compuesta por sectores curriculares que pueden organizarse flexiblemente en asignaturas, talleres u otras estructuras curriculares; ahora bien, a la hora de organizar los planes de estudio, los sectores generalmente se traducen en materias. En el caso uruguayo, las áreas parecen definirse sobre todo a partir de la sumatoria de las materias, incluyendo por ejemplo un área instrumental que agrupa las disciplinas del lenguaje y las matemáticas. En el caso argentino, la definición de las áreas como ámbitos interdisciplinarios genera numerosos problemas prácticos cuando hay que definir qué profesores se asignan a cada área, tanto en aquellas áreas que resultan del cruce de asignaturas existentes (ciencias sociales o naturales) como de las nuevas áreas (tecnología) que todavía no cuentan con profesores diplomados.

Tanto en ese caso como en la incorporación de nuevos contenidos, puede observarse que lo nuevo tiene que negociar con lo existente para abrirse paso. Según la experiencia de implementación de las reformas, la innovación tiene una aplicación muy tibia aún, ya que los espacios libres o poco definidos que fueron precisamente un logro de la reforma suelen ser los primeros que se restringen a la hora de organizar la distribución horaria en las escuelas. Aquí incide la historia y las tradiciones escolares sobre cuáles son los saberes que constituyen una buena propuesta escolar, que en los casos analizados no incluyeron materias optativas ni

espacios de reflexión o formación más individualizadas. También sucedió que las materias más innovadoras, como informática, tecnología o espacios de la vida juvenil, fueron ocupados por los profesores desplazados de otras asignaturas (francés, actividades prácticas, dibujo), sin mediar en todos los casos una capacitación consistente que los formara para los nuevos puestos. En esos casos, los espacios más innovadores e interesantes fueron los menos protegidos a la hora de implementar la reforma y no contaron con el apoyo organizativo concreto.

Un segundo elemento a destacar es **el rol asignado al Estado central en el proceso de transformación curricular**. Para Braslavsky y Gvirtz (2001), la mayoría de los países latinoamericanos pueden identificarse como Estados promotores que apuntan a producir la regulación necesaria del sistema educativo para garantizar la autonomía de las escuelas y mantener la responsabilidad de construir sistemas equitativos.

Sin embargo, si se revisan los casos en mayor profundidad, aparecen diferencias significativas. En Uruguay, la reforma fue definida desde un Estado centralizado (Mancebo, 2001:390). Mancebo señala que la reforma educativa uruguaya siguió un "modelo clásico", donde "las autoridades de la enseñanza son legitimadas por las autoridades de gobierno nacionales, elaboran las políticas educativas, organizan el servicio de la educación, lo proveen de recursos, ordenan las formas de gestionarlo, regulan sus contenidos básicos y ceden al centro escolar la capacidad de producir el servicio educativo dentro de unos límites establecidos y bajo determinados controles." (Mancebo, 2001:391) Estuvo poco preocupada por articular espacios de conversación o interacción con otros actores, y no optó por modificaciones gradualistas o moderadas.

En el caso chileno, también hubo una presencia muy significativa y determinante del Estado central en la definición de todo el proceso de transformación curricular. Como señalamos, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza se sancionó el último día de la dictadura militar, en 1990, y se constituyó en una "camisa de fuerza" para los cambios que se sucedieron en los gobiernos de la concertación, dado su carácter de ley constitucional que exige una mayoría absoluta para ser modificada. La LOCE establece por un lado el abandono del estado docente, con la preeminencia de la familia como agente educativo, pero por otro lado establece criterios básicos para la acción del gobierno nacional, como fijar contenidos mínimos, pautas de egreso de la enseñanza básica y secundaria, y un ordenamiento curricular anual que regula la secuencia curricular. Los gobiernos de la concertación han usado esta regulación para avanzar en acuerdos nacionales y consensuados sobre la reforma educativa. La estrategia de cambio ha sido entonces originada en el gobierno central, con consultas a diferentes sectores pero con un fuerte poder regulativo del Estado nacional. La reforma se apoyó en la participación de los sectores educativos y sociales organizados y en la discusión en las escuelas del nuevo currículum. Por último, no hubo modificaciones de envergadura a la estructura institucional y organizativa de los centros escolares. En ese sentido, sigue siendo un "modelo clásico" de reforma curricular. También es de las más prescriptivas: la reforma incluye no sólo un marco curricular común para todo el país sino la redefinición de planes y programas. Por ejemplo, para la enseñanza de la lengua y la literatura, avanza en proponer un repertorio de textos y lecturas obligatorias para la enseñanza de la lengua y la comunicación, quedando a criterio de los profesores la selección de seis de esos textos por año (Cox, 2001: 313), un nivel de prescripción que está totalmente alejado del caso argentino.

En la Argentina se produjo la reforma educativa paralelamente a la reestructuración del Estado efectuada por los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999). En una gestión marcada por la redefinición del rol del Estado, se produjo una reforma de amplios alcances y ambiciones, que redefinió el rol del Estado central como el de un "Ministerio sin escuelas", encargado de la regulación de cuatro aspectos clave: los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente, y la información estadística y educativa. La capacidad de regulación del Estado fue sensible a los vaivenes políticos de la gestión, lo que constituyó también una debilidad en la consolidación de los cambios. Se propuso una



modificación radical de la estructura de los niveles, que no fue acompañada por definiciones concretas sobre un nuevo modelo institucional para las escuelas, lo que produjo confusión y disparidad en la implementación de las reformas. En el mapa de actores e instituciones que emerge de la reforma educativa, un mapa novedoso en muchos casos respecto de la situación anterior a la reforma, el Estado central sigue cumpliendo un rol fundamental en la definición de las reglas de juego, la asignación de recursos y la definición de políticas curriculares y de formación docente.

En Colombia, el proceso fue conducido desde el Estado central, aunque promovió una participación ciudadana fuerte que venía gestándose desde la década anterior. Si bien inicialmente se abrió una malla curricular general, que debía especificarse a nivel de las regiones y de los centros, con un gran desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales, en los últimos años han surgido estándares para la evaluación de desempeños que vinieron a centralizar los logros esperados y las expectativas de resultados. El caso colombiano y el caso chileno muestran a un Estado evaluador, que distribuye recursos y evalúa centralizadamente los resultados. En el caso chileno, actualmente está en discusión si esta forma de intervención sobre el sistema escolar ha producido los objetivos de equidad y calidad que se estaban buscando.

Un tercer elemento a considerar es que **las reformas se basan en nuevos actores, o actores viejos con nuevos roles**, y esto diseña nuevos problemas. Como señalamos, uno de los nuevos actores es el propio Estado nacional, que redefine su lugar y sus características en la promoción de políticas educativas (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001; Braslavsky y Gvirtz, 2001). Otro de los actores que emerge con fuerza es la sociedad civil: las democracias postdictatoriales deben hacerle lugar a la participación ciudadana, y ello implica procesos de negociación y consenso mucho más agitados que en otras décadas. Uno de los efectos de la descentralización del curriculum es que tienen mucho más peso en la implementación los actores locales, lo cual abre posibilidades de adaptaciones y negociaciones más democráticas, pero también plantea el riesgo de profundizar las desigualdades sociales y regionales, ya que los factores locales (recursos materiales y simbólicos, redes, posibilidad de "voz", etc.) tienen mucha mayor incidencia en la implementación del curriculum (Astiz, Wiseman y Baker, 2002). Hay dos actores sobre los que quisiéramos detenernos en particular: los expertos didácticos y el profesorado.

**Los expertos en didáctica y curriculum** asumen un protagonismo marcado en estos procesos, ya que tienen un lugar privilegiado en lo que se llama "el desarrollo curricular", la orientación más flexible de las prácticas, y aportan un nuevo lenguaje y una nueva legitimación a los cambios en las escuelas. Esto es notorio en la mayoría de los países de la región (entre ellos, destaca el caso peruano, que en la década del '90 produjo una reforma casi exclusivamente centrada en el aporte de los técnicos). Estos expertos consolidan su lugar prioritario en la producción de discursos pedagógicos oficiales (Bernstein, 1990; Feldman y Palamidessi, 1994), un lugar que en pocos países latinoamericanos habían ocupado hasta ese momento, con suerte diversa. Al decir de María Ester Mancebo, la mayoría de las reformas de la región estuvieron orientadas por un criterio "racionalista", basadas en diagnósticos surgidos de la investigación sociológica y política de los sistemas educativos. Si bien esto contribuyó a una mayor fundamentación y vuelo teórico de las propuestas, no siempre tuvo como correlato buenos resultados en la práctica. Una investigación en curso en Argentina sobre las políticas de desarrollo curricular en el área de Lengua para la EGB señala que entre 1995 y 2001 se escribieron más de 500 documentos orientadores de la práctica desde el Ministerio; el volumen y calidad de estos documentos parece inaudito en la historia educativa de ese país. Otra investigadora argentina de FLACSO, Sandra Ziegler, habla de la reforma curricular como una "política documental", una política definida a nivel del curriculum por una cantidad y variedad de documentos. El problema, como señala Cecilia Braslavsky, es que muchas veces esos documentos suponen un lector docente cuyas capacidades de lectura y de apropiación de sus orientaciones es muy diferente a la esperada; y en la medida en que no se trabajó más adecuadamente en la formación y en el debate sostenido, la brecha entre didactas y prácticas escolares no hizo más que agrandarse. Lo mismo señalan algunos

estudios sobre el caso colombiano (Ferrer, 2004): la distancia entre los marcos generales orientadores y las prácticas lleva a una gran dispersión en la implementación de las reformas.

Sobre la **participación de los docentes** en la reforma curricular: El profesorado también se constituye en un actor nuevo, ya no necesariamente a través de las organizaciones gremiales sino a través de procesos participativos que los convocan desde sus instituciones de trabajo, en una estructura radial de conexión escuelas-ministerio. El único país que parece haber logrado una inclusión relativamente satisfactoria de la docencia es Chile, donde se estructuró una consulta nacional y se modificó la propuesta inicial de acuerdo a sus resultados. En el caso argentino y uruguayo, las administraciones que llevaron adelante los procesos de reforma tuvieron una relación ríspida con los sindicatos, y no lograron articular otras formas de participación suficientemente extendidas como para conformar una alianza duradera con algún sector de la docencia. Ziegler (2000) realiza un interesante análisis sobre las formas en que la reforma fue recibida por los institutos de formación docente, y encuentra que los patrones de recepción son altamente variables, conformando constelaciones muy diferentes incluso dentro de un mismo subsector.

Una de las cuestiones que surge, entonces, es que, pese a los esfuerzos por “disciplinar” al cuerpo docente en los distintos países, éste sigue apareciendo como un sujeto que busca incluirse en la pugna por el currículum, y que debe ser incluido (Fumagalli, 2004; Amantea et al, 2004). En el nivel medio, esto adquiere un matiz particular, sobre todo cuando se trata, como en el caso argentino y uruguayo y en menor medida en el chileno y el colombiano, de reubicar el peso y orientación de las asignaturas. En ese sentido, se reafirman las “lecciones” que el historiador inglés Ivor Goodson (1998) propone de la historia del currículum: los grupos de profesores de las asignaturas suelen actuar como grupos de interés que presionan por el peso relativo de sus disciplinas, la asignación de recursos, la inclusión en los contenidos a evaluar, etc.. Hubo casos (en Chile y Argentina) donde los profesores de ciertas disciplinas se opusieron a recortes horarios, o a la exclusión de algunos saberes, con éxito en el caso de Chile.

## **5. A modo de conclusión**

Planteamos algunas tendencias generales en las reformas curriculares de la región. En líneas generales, puede afirmarse que emerge un nuevo concepto de currículum básico para la formación ciudadana y competente, centrado en el dominio de diversos lenguajes y códigos (idiomas, matemáticas), la tecnología y el inglés, y con un grado todavía moderado de espacios abiertos u optativos. Tienden a organizarse en estructuras más comprensivas e interdisciplinarias (áreas, sectores, espacios curriculares), y a incluir conocimientos más actualizados y vinculados a desarrollos de punta en los campos de referencia. En general se fundamenta en relación a criterios psicológicos (la significatividad para los alumnos) y sociales (su contribución a la formación ciudadana y de competencias). Son por lo general currículos más abiertos y flexibles, que incorporan en el diseño la importancia del desarrollo curricular en los distintos niveles del sistema. En su forma y en sus contenidos, se vinculan con una nueva estructura de gobierno y gestión de las sociedades contemporáneas, centrado en la formación de competencias para resolver problemas y en la adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios, que algunos sociólogos (Ulrich Beck, Anthony Giddens) llaman “la sociedad del riesgo” donde el control se desplaza al ámbito del individuo.

La “puesta en práctica” de los nuevos currículos supone en todos los casos procesos de negociación y articulación de demandas con nuevos actores, constituidos en sujetos de la determinación curricular, que está teniendo suertes diversas en los distintos países. La implementación de las reformas pone de relieve cuestiones centrales de toda política educativa: la tensión entre lo viejo y lo nuevo en las reformas y la capacidad efectiva de cambiar las escuelas desde el Estado. Analizando por qué fracasaron las reformas educativas en Francia y Alemania, Hans Weiler destaca que en las sociedades industriales avanzadas “el Estado tiene tendencia... a sacar el mayor rendimiento posible de las ganancias políticas

derivadas del diseño de las reformas educativas y de su supuesta aplicación, al mismo tiempo que reduce al mínimo el coste político asociado con la tarea de ponerlas efectivamente en práctica." (Weiler, 1998:55) Weiler sustenta su argumento en que los Estados modernos tienden a tener una legitimidad erosionada y una autoridad vulnerable a los conflictos y pujas de intereses, lo que conduce a que "una parte importante del cálculo que se hace la política reformista consiste en contener y gestionar estos conflictos de tal modo que se reduzca al mínimo la amenaza resultante para la autoridad del Estado." (ídem:55) Las políticas de reforma serían, en su opinión, muchas veces políticas de no-reforma, de introducción de experimentos de cambio puntuales que minimizan los costos políticos de los cambios a la par que maximizan las ganancias de enarbolar la retórica de reforma.

Más allá de disentir con su idea de que "se cambia todo para que no cambie nada", creemos que las reflexiones de Weiler pueden servir para pensar cómo las estrategias de reforma contienen elementos que exceden a los propósitos o intenciones políticas de sus gestores directos y se vinculan a relaciones más estructurales entre el Estado y la sociedad. Weiler alerta sobre el poder de resurgimiento del *status quo ante*, no sólo desde las respuestas de las escuelas sino sobre todo por las limitaciones de las propias estrategias reformistas. En esa dirección, creemos que más fértil es analizar en qué medida las políticas de reforma curricular han producido efectos duraderos en la "gramática de la escuela" (Tyack & Cuban, 1995), a la que nos referimos en el primer apartado. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio, por motivos que también Antonio Viñao Frago (2002) analiza, entre ellos las distintas culturas que coexisten dentro del sistema educativo, y el choque entre la cultura de los reformadores y la de los docentes y técnicos.

Quizás la pregunta central que deberíamos formularnos quienes estamos preocupados por el cambio educativo en la región es si las políticas curriculares tuvieron impacto en transformar esta gramática, y analizar las causas y efectos de esta situación. Una debilidad fuerte de los procesos de reforma curricular fue que en muchos casos no dispusieron de un modelo alternativo de organización escolar, es decir, dejaron sin modificar esta gramática profunda. Para ello, serían necesarios muchos más recursos (urge, por ejemplo, el cambio en las formas de contratación de los profesores, la redefinición de carreras magisteriales, y la transformación de la relación con la sociedad contemporánea). En ese sentido, no es menor el que las reformas curriculares de los '90 hayan venido en muchos casos asociados, en la región, a políticas de ajuste fiscal y de reforma estructural resistidos por los docentes. Fueron procesos largos y de mucha negociación política, en los que el costo fue alto. Pero lo que emerge como consenso social es que la educación es un bienpreciado por la sociedad. Ese es un punto de partida importante para la transformación de la enseñanza.

Parece entonces necesario construir nuevas alianzas, con el profesorado, con la sociedad, para que las reformas curriculares puedan sustentarse y expandirse. La reforma queda limitada si se concibe como un dominio de los expertos o un asunto técnico; las mejores reformas fracasaron por motivos políticos, y ello es algo que se aprendió duramente en la región.

Finalmente, también cabe ser más humildes sobre lo que se les pide a las reformas, y recordar que no toda política debe expresarse en una reforma (Popkewitz, 1982; Terigi, 2005). Aquí sería razonable recordar lo que señala el historiador Viñao Frago sobre cómo cambian los sistemas educativos. "La primera lección que ofrece una visión histórica de las reformas y cambios escolares es el contraste entre estos últimos –que por lo general tienen lugar de un modo lento y casi imperceptible- y el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus calendarios irrealizables y sus persistentes y fallidas pretensiones de "reinventar" la escuela. Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza. Pero lo que nos interesa captar, en estos instantes, son los procesos de cambio en su larga duración y no aquellos instantes en los que el cambio parece cobrar fuerza o

paralizarse.” (Viñao Frago, 2002: 105). Quizás también debemos comenzar a realizar análisis más humildes y de mediano plazo, para comprender cuáles son las transformaciones que se abrieron paso, en qué sectores, con qué suerte, y cómo ello está construyendo escenarios distintos para el accionar de las políticas educativas en la región.

## **6. Recomendaciones para las políticas curriculares**

Quisiéramos, por último, realizar algunas recomendaciones para la definición de políticas curriculares en la región, que contengan algunos de los elementos que emergen con fuerza de los procesos de reforma en curso.

1. En primer lugar, es importante recordar que el curriculum es un documento público que debería expresar un acuerdo social sobre la transmisión de conocimientos, y no solamente un documento técnico (si bien, claro está, debe ser sostenible técnica y pedagógicamente). La pregunta sobre qué acuerdo público se construye en relación al saber a transmitir es quizás obvia, pero no está de más reiterarla cuando en los procesos de reforma se evidencia el aislamiento de los equipos técnicos y las dificultades que se encuentran en construir consensos y concitar energías para producir cambios en la enseñanza. El curriculum debe mantener como horizonte la construcción de lo público y lo común en nuestras sociedades, y organizarse a partir de ello.
2. En segundo lugar, en las experiencias relevadas se evidencia que las estructuras de gobierno del sistema educativo tienen impacto en la implementación curricular, ya que los niveles provinciales-estadales, municipales y escolares han producido relecturas y modificaciones importantes a la hora de poner el curriculum en práctica. En otras palabras, el proceso de transformación curricular no termina con la toma de decisiones sobre un nuevo curriculum, sino que requiere pensar el entramado político e institucional que da sustento al mismo. No se trata solamente de plantear una “expresión de deseos” sobre lo que los estudiantes deben aprender, sino de proponer marcos y orientaciones concretas sobre las prácticas de enseñanza que tendrán lugar en instituciones educativas.
3. En esa dirección, creemos que es necesario incorporar a la etapa del diseño, una estrategia de trabajo con el curriculum que contenga análisis de los distintos escenarios en que éste se desarrolla, considerando a los actores concretos del sistema educativo y de la sociedad. Lo que hoy se encuentra son marcos orientadores generales en muchos casos, con niveles de especificación curricular (diseños de diverso alcance) que se superponen y compiten. Estos niveles tuvieron la gran virtud de permitir la inclusión de actores nuevos en los escenarios educativos, y fueron muchas veces resultado de una ampliación democrática. Sin embargo, a más de 10 años de algunos de estos procesos de cambio, debe tenerse en cuenta que la dispersión normativa, en algunos casos, conlleva una menor eficacia de las normas, y una menor capacidad de construir parámetros más integrados para la enseñanza. La tensión entre pluralidad de agentes reguladores e integración del sistema educativo es mucho más visible hoy, con la experiencia de la descentralización pasada, y plantea nuevos desafíos que deberán ser resueltos cuidadosamente, respetando y ampliando las bases de la participación ciudadana, pero también consolidando la integración sistémica, que está en algunos casos amenazada.
4. En relación a otra de las estrategias de las reformas, la evidencia del ciclo de reformas pasadas señala, a nuestro entender, que las políticas de reforma curricular no pueden limitarse a producir documentos escritos, que han tenido escasos impactos en las prácticas. Los cambios en los diseños deben ser acompañados por:
  - formación docente (con planes concretos y a mediano plazo, sobre todo en las áreas novedosas)

-orientaciones para la práctica diaria (no sólo escritas, sino a través de autoevaluaciones y heteroevaluaciones, y asesoramiento en las escuelas)

-reorganización escolar, que introduzca cambios en la gestión escolar y del aula (por ejemplo, aumentar las dedicaciones docentes por escuela, sumar horas de planificación y promover culturas de trabajo donde cada uno se responsabilice por sus acciones)

-recursos pedagógicos y didácticos (incluyendo equipamiento en TICs y medios).

Al respecto, es importante enfatizar que consolidar una política curricular no quiere decir necesariamente escribir nuevos diseños curriculares. Quizás debamos separar la equivalencia que se ha construido entre política y reforma (Terigi, 2005), y valorar más consistentemente las acciones de fortalecimiento de las instituciones y de sus capacidades y culturas de gestión de los saberes, que tienen plazos más largos y ritmos menos homogéneos.

5. Otro aspecto que debe reevaluarse es la relación entre curriculum y organización escolar, que algunas veces fue subestimada por las reformas. Muchos de los cambios de diseño curricular no incluyeron entre sus cálculos la importancia de contar con una planta docente para las materias más novedosas (tecnología, espacios de orientación juveniles, entre otras), o desdeñaron los problemas vinculados a los cargos y horarios docentes. Estos datos grises de la administración educativa fueron, sin embargo, importantes condicionantes para el éxito de las reformas.
6. Es que, finalmente, el curriculum se concreta en sistemas educativos y sobre todo en escuelas. Hemos definido al curriculum como una guía del mapa institucional de la escuela; es decir, consideramos que el curriculum refleja y produce una institución escolar. Creemos que la pregunta por el curriculum no puede responderse al margen de qué institución escolar necesitamos para las nuevas demandas del conocimiento, de la sociedad y de la vida política comunitaria. En algunos países (quizás más notablemente Argentina y Perú), tendió a pensarse que la renovación de contenidos traería una modificación de las escuelas como organizaciones o instituciones. Esto no sucedió así. Las escuelas están atravesadas por múltiples dinámicas y demandas contradictorias, que organizan su tarea de manera mucho más efectiva que los diseños curriculares. Los problemas mayores a que deben responder encuentran hoy poca respuesta u orientación en los diseños curriculares. Este es un problema no menor que enfrentan los procesos de transformación curricular. En algunas ocasiones, se cree que el riesgo de la irrelevancia se soluciona incluyendo más y más contenidos en el curriculum (violencia escolar, educación sexual, convivencia, disciplina). Creemos, por el contrario, que habría que esforzarse por demostrar el aporte que la reflexión y la introducción más profunda y sistemática en algunos dominios de saberes pueden hacer a resolver conflictos, a elaborar proyectos de vida y a convivir y a enriquecerse con el vivir con otros. Esto exigiría, sin duda, revisar los programas de estudio existentes, pero sobre todo plantearía la necesidad de organizar de otra forma a la escuela, para evitar una gestión burocrática del conocimiento ("lo doy porque lo dice el programa") y para promover una relación más vital y abierta con las disciplinas a cargo de los docentes.
7. Por todo ello, nos parece importante replantear la institución escolar, de maneras que hagan lugar a las demandas de más justicia y mayor relevancia que plantean nuestras sociedades. Este replanteo no debe ser consecuencia de definiciones del diseño curricular, sino al revés, precederlas. ¿Qué forma institucional, pedagógica, organizativa, administrativa, sería deseable que tome la escuela, para que pueda incluir mejor a todos, para que habilite a otros vínculos con el saber y para que sea percibida como más interesante y relevante por los niños y los jóvenes? Será necesario convocar a la creatividad y la audacia para imaginar esa escuela. Queremos aclarar que la idea de "escuela nueva" es, a esta altura, bastante vieja, y no nos gustaría volver a plantear, como se hizo en las primeras décadas del siglo anterior, que hay que hacer todo de nuevo. Pero algo de esta energía creadora sería deseable recuperar, para responder de maneras nuevas a situaciones

inéditas. Hoy las escuelas latinoamericanas tienen que vérselas con sujetos nuevos, saberes nuevos, condiciones nuevas. Habrá que imaginar una escuela que dibuje otros contornos y otros horizontes, con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con saberes sistemáticos, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, si no se renueva, si persiste en su vieja gramática, parece destinado a convertirse en ruinas, o en lugar de pasaje que no deja huellas.

## **Bibliografía:**

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. & Feeney, S. (2004). "Concepciones Sobre Curriculum, El Contenido Escolar y El Profesor En Los Procesos De Elaboración De Textos Curriculares En Argentina". Education Policy Analysis Archives. 12(40). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>.

Anderson, B. (1991). Imagined Communities. Londres, Verso.

Augustovsky, G y Vezub, L. (1999). La apropiación de la transformación curricular en los sextos años de la EGB, Informe de investigación, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina.

Astiz, F., A. Wiseman y D. Baker (2002). "Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems", in: Comparative Education Review, vol. 46, n. 1, pp. 66-88.

Ball, S. (1994). Education Reform. A Critical and Post-structural Approach, Open University Press, Buckingham, UK, and Bristol, PA.

Batiuk, V. (2005). Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación, 1993-2002. Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Banco Interamericano de Desarrollo (1999). Facing Up to Inequalities, Washington, D.C., IADB Press.

Bauman, Zygmunt (2002), La modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santa Fe de Bogotá & Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Ed. Santillana.

Braslavsky, C., Gvirtz, S. (2001). Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. En: Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica, Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Braslavsky, C., Ed. (2001). La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires, Ed. Santillana.

Buckingham, David (2002). Creecer en la era de los medios electrónicos, Madrid, Morata.

Casimiro Lopes, Alice (2003). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Contexto Produtivo: O caso do conceito de Contextualização, en: Educação e Sociedade, Vol 23 No.80: 386-400.

Casimiro Lopes, Alice (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? En: Revista Brasileira de Educação, Vol. No. : .

Chevallard, Y. (1997), La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2000). Consulta Nacional Docente: La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros?, Buenos Aires.

Cox, C. (2001). Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa. La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Ed. por C. Braslavsky. Buenos Aires, Ed. Santillana: 283-336.

Cueto, S. C. Ramírez, J. León, O. Pain (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima, Lima, GRADE, Documento de trabajo 43.

de Alba, A. (1991). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Mexico, D.F., Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.

de Alba, A., E. González-Gaudiano, et al. (2000). Curriculum in the Postmodern Condition. New York & Bern, Peter Lang.

Dubet, Francois (2002). Le déclin de l'institution, Paris, Seuil.

Dubet, Francois (2004), "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en E. Tenti Fanfani (ed.). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IIEP-UNESCO, pp. 15-43.

Dussel, I. (1994). El curriculum de la escuela media argentina, FLACSO/Argentina, Serie Documentos e Informes de Investigación No 152, Buenos Aires.

Expedición Pedagógica Nacional (2005). Recreando rutas y senderos pedagógicos. Valle, Cali y región norte del Cauca, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Feldman, D. y M. Palamidessi (1994). "Viejos y nuevos planes." Propuesta Educativa 6(11): 69-73.

Fernández, A., Finocchio, S., Fumagalli, L. (2001). Cambios de la educación secundaria en Argentina. La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Ed. por C. Braslavsky. Buenos Aires, Santillana:407-466.

Ferreiro, Emilia (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? Lima, GRADE, Documento de Trabajo No. 45.

Finocchio, S., (2003), "Apariencia Escolar", en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.). Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 81-87.

Fumagalli, L. y N. Madsen (2004). Reforma curricular y cohesión social en América Latina. Informe final del seminario internacional OIE-OREALC, Costa Rica, 5-7 noviembre 2003.

Fumagalli, L. (2003). "El papel de los docentes en los procesos de Reforma Curricular", en: Fumagalli, L. y N. Madsen, Reforma curricular y cohesión social en América Latina. Informe final del seminario internacional OIE-OREALC, Costa Rica, pp.48-59.

Galarza, D. (2000). La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones, Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación, República Argentina.



Giddens, Anthony (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas, Madrid, Taurus-Alfaguara.

Glasman, R. y M. de Ibarrola (1980). Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Mexico, D.F., Editorial Nueva Imagen.

Goodson, I. (2000). El cambio en el curriculum. Barcelona, Octaedro.

Goodson, Ivor, Michele Knobel y otros (2002). Cyber Spaces/Social Spaces: Culture Clash in Computerized Classrooms, New York & Hampshire, Palgrave.

Green, Andy; Wolf, Alison y LENEY, Tom (1999), Convergence and Divergence in European Education and Training Systems, London, Institute of Education, University of London.

Gysling, J. (2001), Reforma Curricular: El caso de Chile, Informe para el proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

Hoffman, K., Centeno, M.A. (2003), "The lopsided continent: Inequality in Latin America", Annual Reviews in Sociology, 29, pp. 363-390.

Kress, Gunther (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.

Mancebo, M. E. (2001). "Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay". La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. C. Braslavsky. Buenos Aires, Santillana:373-406.

Martínez Larrechea, E. (2001). Reforma Educativa y Curriculum en Uruguay (1985-2000), Informe para el proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

Meyer, J., D. Kamens, et al. (1992). School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. London & Bristol, The Falmer Press.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina (1994), Criterios curriculares para la planificación de diseños curriculares compatibles, DOCUMENTO Serie A, N° 08.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1998), Estructura curricular básica para la educación polimodal, DOCUMENTO Serie A, N° 17, Setiembre.

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Programa de Gestión Curricular y Capacitación (2000), Estado de situación curricular en las provincias, República Argentina.

Moreno, J. M. (n/d). The Dynamics of Curriculum Design and Development: Scenarios for Curriculum Evolution. World Bank, Washington D.C., mimeo.

O'Donnell, G. (2002). "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en: J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (eds.), La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina. Buenos Aires, Paidós: 305-336.

Palamidessi, M. (1997). "Órdenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular: Una lectura del "Programa de Educación Primaria" y del "Plan de Estudios" del Consejo Nacional de Educación (1961)." Propuesta Educativa **8**(16): 86-95.

Palamidessi, M. (1998). "La producción de los sujetos de la educación: El 'gobierno económico' y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad." Propuesta Educativa **9**(19): 89-95.

Palamidessi, M. (2000). "Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano". Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. S. Gvirtz. Buenos Aires, Santillana: 213-242.

Pinkasz, D. (1998). "Políticas educativas en curso en Argentina. La cuestión de la transformación curricular". Conferencia presentada en el Seminario "Ensino básico na America Latina". PREAL. Río de Janeiro. 17, 18, 19 de junio de 1996.

Popkewitz, T., R. Tabachnick, et al (1982). The Myth of Educational Reform. A Study of School Responses to Planned Change. Madison, WI, University of Wisconsin Press.

Sennett, R. (2003), El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Barcelona, Anagrama.

Stenhouse, L. (1984), Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata.

Tedesco, J. C. (1985). Elementos para una sociología del curriculum. El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982. en: J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Grupo Editor Latinoamericano: 17-73.

Terigi, F. (1999). Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Terigi, Flavia (2005), "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional", en Tedesco, Juan Carlos (comp.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 229-287.

Tilly, Ch. (2000), La desigualdad persistente, Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G. (2001), Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, FLACSO/TEMAS Grupo Editorial, Buenos Aires.

Tyack, D. y L. Cuban (1995). Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge, MA & London, Harvard University Press.

Vincent, Guy, Ed. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Lyon, Press Universitaires de Lyon.

Viñao Frago, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios, Madrid, Morata.

Weiler, H. (1998). "Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y en la República Federal de Alemania." Revista de Estudios del Curriculum **1**(2): 54-76.

Ziegler, S. (2001). De las políticas curriculares a las resignificaciones de los docentes. Un análisis de la reforma de los años 90 en la Provincia de Buenos Aires a partir de la recepción de documentos curriculares por parte de los docentes, Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

---

Notas del Cuadro 1.

<sup>i</sup> Conforme con el Reglamento sobre Organización Curricular de Bolivia de febrero de 1995, la Secretaría Nacional de Educación, a través de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos de la Dirección General, es “la responsable de la elaboración del tronco común curricular, de los programas de estudio respectivos y de las orientaciones metodológicas para su desarrollo y para la evaluación de los aprendizajes en los niveles pre-escolar, primario y secundario” (art.13); mientras que “la responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las Unidades Educativas” (art.14).

<sup>ii</sup> De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación brasileña de 1998, el Currículo Nacional se complementa, a nivel estadual y municipal e incluso, institucional con una parte diversificada: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDBD, art. 26; disponible en: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/baseslegais.pdf>).

<sup>iii</sup> Para el caso de Colombia, El Decreto 1002 de 1984 establece el plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal, el cual ha sido reglamentado para los efectos de técnicas y procedimientos de evaluación y promoción de los alumnos por la Resolución 17486 de 1984.

<sup>iv</sup> “En la actualidad, los planes y programas vigentes se elaboran teniendo en cuenta los resultados de la investigación pedagógica y de la propia práctica escolar. En ello participan directamente los profesores seleccionados por su ética pedagógica, talento y capacidad, por lo que ellos aportan las sugerencias del nivel local, en las cuales van incorporadas las propias demandas de los factores comunitarios, existiendo para ello órganos colectivos (de estudiantes, de maestros, de administrativos y de padres), donde se analizan las dificultades y sus soluciones” (CUBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, en: *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. Serie Documentos Reuniones Internacionales No. 3*, San José, Costa Rica, 1997, pp. 3-5). Disponible en <http://www.clad.org.ve/educaci.html>

<sup>v</sup> De acuerdo con el estudio de Cox (2001), la transformación curricular en Chile dejó la posibilidad a los establecimientos de diseñar sus propios programas de estudio con base en el marco curricular nacional, aunque para el año 2001 el 90% de los establecimientos empleaba los programas elaborados por el Ministerio Nacional.

<sup>vi</sup> La Ley Educación ecuatoriana, en su art. 24 inciso b. establece como atribución del Ministerio de Educación Nacional la de “aprobar los planes y programas que deben aplicarse a nivel nacional o regional y velar por su cumplimiento”. Estos programas, tanto para la educación básica como para la educación media, son elaborados por la Dirección Nacional de Currículo. Desde 2003, el país está poniendo en marcha una reforma curricular que se inscribe en una transformación mayor de todo el sistema educativo, que aún no se ha plasmado en documentos curriculares definitivos (El plan de reformas para el período 2005-2005 puede verse en: [http://www.mec.gov.ec/noticias/abr/modelo\\_completo.pdf](http://www.mec.gov.ec/noticias/abr/modelo_completo.pdf)). Asimismo, en *Un nuevo modelo para un nuevo país. Plataforma de políticas del Ministerio de Educación y Culturas (MEC) Período 2003-2005*, Ecuador define como metas para el “corto plazo: Asegurar la difusión, comprensión y aplicación del vitae establecido para los distintos niveles del sistema escolar “ y “asegurar las condiciones para la aplicación de la Reforma Curricular Consensuada”, y “en el mediano y largo plazo: Revisión y desarrollo curricular permanentes en todos los niveles, modalidades y áreas, a fin de: adecuar objetivos y contenidos a las necesidades del medio, del país y del conocimiento científico disponible, asegurar un currículo que responda a los requerimientos de una formación y un desarrollo integral de las personas (intelectual, afectivo, físico, espiritual, identitario) y que respete la diversidad en todos los ámbitos (lenguas, culturas, ideologías, credos), avanzando hacia un currículo centrado en el aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender” (p. 15).

<sup>vii</sup> A mediados junio de 2004, la Secretaría de Educación Pública de México anunció la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria como parte del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (<http://ries.dgme.sep.gob.mx>) La reforma curricular entraría en vigor en el ciclo escolar 2005-2006. Información sobre el debate público que está teniendo lugar en el país al respecto puede encontrarse en: <http://www.observatorio.org/comunicados/debate001.html>

<sup>viii</sup> La mayoría de los planes de estudio de la educación media panameña correspondientes a las diversas modalidades fueron aprobados a través de decretos ministeriales entre 1993 y 1997, con excepción de algunos correspondientes a la modalidad técnica, sancionados dos décadas antes.

<sup>ix</sup> El Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. en su Vol. 2, p. 97 establece entre sus metas e indicadores “Asegurar que en el primer quinquenio, el 50% de los centros educativos de nivel básico y

---

medio, a partir de las directrices curriculares nacionales, tengan formulados sus Proyectos Institucionales de Centros”.

<sup>x</sup> El plan TEMS de 2004 es el más reciente para este nivel en la modalidad Bachillerato. No obstante para otras modalidades continúan en vigencia planes y programas de estudios anteriores. Los mismos están disponibles en: <http://www.anep.edu.uy/ces/index.htm>

<sup>xi</sup> Para la educación fundamental, Venezuela cuenta desde 1998 con un Currículo Básico Nacional. Este marco otorga un espacio de un 20% en la primera etapa y un 25% en la segunda etapa a la incorporación de un Currículo Básico Regional que complementa el Currículum Básico Nacional (ACID, 2000). Para el nivel medio, en cambio, están vigencia planes y programas de estudio anteriores y posteriores a esa fecha. (Ver nota siguiente).

<sup>xii</sup> Los programas nacionales correspondientes a las modalidades más recientes de la educación media venezolana datan del período 1991-2004. Asimismo, y a partir del año 2001, las políticas de reforma curricular que lleva adelante la Dirección de Educación Media Diversificada y Profesional se enmarcan en las líneas generales del “Plan de Desarrollo Económico y Social 2001-2007”, el cual tiene como propósito central lograr una resignificación del enfoque curricular, acorde con los requerimientos de la estructura productiva.