

Cambios curriculares en la secundaria 1996-2006: opiniones de ex funcionarios y docentes de escuelas públicas¹

Paul Neira y Heidi Rodrich – Grade

Durante la década de los años noventa, el incremento de la demanda por servicios educativos –especialmente para la secundaria–, la constatada importancia de la educación en los procesos de desarrollo, el impulso de la sociedad del conocimiento y el inicio de las evaluaciones internacionales exigieron de los Estados nacionales una respuesta concreta. La respuesta común en Latinoamérica fue la implementación de procesos de reforma educativa que se configuraron a partir de dos movimientos: uno relacionado a la preocupación por la calidad y la equidad al interior de los sistemas educativos, y otro que involucró el empoderamiento de las escuelas y los procesos de descentralización (Martinic 2001)². En el marco de este segundo movimiento se ubicó el proceso de reforma curricular, que llegó a jugar un rol protagónico, y se convirtió en el centro de toda propuesta de reforma educativa (Jallade, citado en Lopes 2004)³.



Foto CIES

Desde el año 2006 el nivel secundario cuenta con un diseño curricular generalizado a nivel nacional.

En el Perú, la elaboración de un diseño curricular para el nivel secundario fue un componente importante de la reforma educativa. Desde el año 2006 el nivel secundario cuenta con un diseño curricular generalizado a nivel nacional. Previamente, entre 1996 y 2006, se pasó por una “lluvia curricular” en la que desde el Ministerio de Educación (Minedu) se diseñaron e implementaron distintos documentos⁴. Al mismo tiempo, comenzó a gestarse el programa de bachillerato⁵. Sin embargo, sobre estos procesos se conoce muy poco, quizá porque ilustran la fragilidad institucional del Ministerio de Educación.

En este artículo se presentará los hallazgos más importantes de un estudio en el que se indagó en los tiempos, mecanismos y patrones de los procesos de cambio curricular que ocurrieron en el nivel secundario entre 1996 y 2006⁶. La hipótesis principal fue que los procesos de elaboración e implementación de los diseños curriculares del nivel secundario no respondieron a una política curricular estable y basada en aspectos técnico–pedagógicos, sino que fueron impulsados por los constantes cambios en la gestión del Ministerio de Educación.

Documentos implementados entre 1997 y 2006: la lluvia curricular

Según los datos brindados por funcionarios y ex funcionarios del Minedu, entre 1997 y 2006 fueron siete

- 1/ Artículo basado en el estudio “Reconstruyendo la memoria de los cambios curriculares entre 1996 y 2006: el caso de la secundaria desde la opinión de un grupo significativo de ex funcionarios y un grupo de docentes de escuelas públicas”, desarrollado en el marco del Concurso de Investigaciones CIES ACIDI-IDRC 2006. Heidi Rodrich es Investigadora Asistente de Grade y Paul Neira fue Investigador Asistente de Grade y actualmente se encuentra realizando estudios de doctorado en la Universidad de Columbia, NY.
- 2/ Martinic, Sergio. “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”. En: Revista Iberoamericana de Educación, 27. 2001.
- 3/ Lopes, Alice Casimiro. “Políticas curriculares: continuidad o mudanca en rumos?”. En: Revista Brasileira de Educacao. Maio, Jun, Jul, Ago 2004.
- 4/ Los cambios se iniciaron en el marco de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo otorgado en 1996 (BID 1). A partir de 2002, un segundo financiamiento (BID 2) permitió que la implementación se diera en un grupo mayor de escuelas.
- 5/ Este programa planteaba la reducción del nivel secundario de cinco a cuatro años y el paso a dos años de especialización laboral en distintas áreas. Se implementó durante los años lectivos 1999, 2000 y 2001.
- 6/ Se realizó entrevistas con funcionarios y ex funcionarios del MED, principalmente de la Unidad de Desarrollo Curricular y de Recursos Educativos de Educación Secundaria - UDCREES (esta unidad fue desactivada, hoy el Área de Educación Secundaria tiene tres componentes: desarrollo curricular, materiales e innovación). Se tuvo entrevistas con un grupo de docentes de tres colegios públicos en los que es generalizado el uso del DCN con el fin de conocer su opinión sobre los cambios curriculares e indagar en las ventajas y dificultades que reconocen para la

Cuadro 1

Estructuras curriculares implementadas entre los años 1997 y 2006

Año de implementación	Propuesta curricular	Nro. de colegios que utilizan la nueva propuesta	Grados que utilizan la propuesta	DC utilizados a nivel nacional
1997	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 1997	54	1ero. y 2do.	Programas Curriculares 1989 DCBS 1997
1998	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 1998	84, en 1999 pasa a aplicarse en 120 colegios aprox.	1ero. a 4to.	Programas Curriculares 1989 DCBS 1998
2001	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2001	416	1ero. a 5to.	Programas Curriculares 1989 DCBS 2001
2002	Propuesta de Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2002 "Nueva Secundaria en construcción"	2.670 (1ero. y 2do.) 416 (5to.)	1ro., 2do. y 5to.	Programas Curriculares 1989 DCBS 2001 DCBS 2002
2003	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2003 "Nueva Secundaria Mejorada"	2.670	1ero. a 5to.	Programas Curriculares 1989 DCBS 2003 MEC 2003
2003	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2003– Nuevo Plan de Estudios en Construcción "Modelo en construcción"	50	1ero. y 2do.	
2005	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2004	2.670	1ero. a 5to.	Programas Curriculares 1989 DCBS 2004
2006	Diseño Curricular Nacional 2005 – En proceso de articulación	Nivel nacional	1ero. a 5to.	DCN 2005

* Adicionalmente, durante los años 1999, 2000 y 2001 se aplicó el currículum de bachillerato en 189 Centros Piloto, de los cuales 147 fueron colegios públicos.

** Los datos sobre los documentos utilizados a nivel nacional se refieren a los que formalmente debieran estarse aplicando.

*** Los datos sobre el número de escuelas que utilizaban las estructuras curriculares hacen referencia a las que formaban parte de los grupos de experimentación.

Elaboración propia.

las versiones que llegaron a implementarse⁷. Como podemos ver en el cuadro 1, entre 1997 y 2001 se aplicaron estructuras experimentales en un pequeño grupo de instituciones educativas secundarias. Entre 2002 y 2005 las distintas estructuras curriculares que estuvieron vigentes –exceptuando el Modelo en construcción

de 2003– se implementaron en aproximadamente la mitad de los colegios secundarios del país. En 2005 se

7/ Los documentos fueron repartidos solo a las instituciones educativas involucradas. Según se nos informó, los documentos de 1998 y 2004 fueron, además, publicados en Internet.

«La hipótesis principal fue que los procesos de elaboración e implementación de los diseños curriculares del nivel secundario no respondieron a una política curricular estable y basada en aspectos técnico-pedagógicos, sino que fueron impulsados por los constantes cambios en la gestión del Ministerio de Educación»

publicó el Diseño Curricular Nacional (DCN) y, al año siguiente, se inició el proceso de generalización.

Una mirada a los documentos curriculares

Hasta 1997 los documentos vigentes para el nivel secundario eran los programas curriculares por asignaturas. Estos respondían a una educación de corte memorístico, centrada en el docente y en los contenidos académicos. A partir de allí, los diversos documentos que se fueron diseñando e implementando siguieron una línea centrada en el estudiante y en el aprendizaje, así como en la idea de que el conocimiento es una construcción sociocultural⁸.

Aunque se elaboraron diversos documentos curriculares, todos ellos no involucraron cambios significativos. A través del análisis de los marcos sustentatorios de los documentos implementados, se identificó a los de 1998⁹, 2002, 2004 y 2005 como hitos de cambio.

Los cambios más significativos entre los documentos curriculares tienen que ver con el paso de la *competencia* a la *capacidad* como eje organizador de los aprendizajes y con la modificación de la



Foto CIES

Mientras en el documento de 1998 la educación se centraba en la enseñanza, en el DCBS de 2004 encontramos una definición bastante más articulada que pone énfasis en los aspectos personales, sociales y culturales.

organización de los contenidos de enseñanza que pasan de estar desagregados de manera muy detallada en el DCBS 1998, a ser listados acompañados de una taxonomía en la que se presentan de forma progresiva los requerimientos de demanda cognitiva (en el DCN 2005).

Otro cambio importante ocurre en los ejes curriculares: mientras en el documento de 1998 estos se vinculaban a aspectos externos al estudiante –temas nacionales, pluriculturales, derechos humanos, entre otros–, en el DCN 2005 la mirada se centra en el estudiante y en su capacidad de aprender a ser, a convivir, a hacer y a aprender.

También encontramos que se han ido replanteado dos conceptos clave: educación y aprendizaje. Mientras en el documento de 1998 la *educación* se centraba en la enseñanza, en el DCBS de 2004 encontramos una definición bastante más articulada que pone énfasis en los aspectos personales, sociales y culturales. En cuanto al *aprendizaje*, en el documento de 1998 se trata de “un proceso de construcción de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad” (Minedu 1998)¹⁰. Esta definición no considera a la persona que aprende en un ambiente o en un espacio histórico. Posteriormente, en el documento de 2004 el *aprendizaje* es

«Hasta 1997 los documentos vigentes para el nivel secundario eran los programas curriculares por asignaturas»

8/ El “Modelo en construcción” 2003 no sigue esta línea, más bien refuta los fundamentos del Diseño Curricular Básico de Secundaria (DCBS) 2002 y constituye una vuelta hacia un currículo centrado en contenidos académicos.

9/ Se ha considerado el documento publicado en 1998 como el primer hito de cambio, ya que a diferencia del de 1997, este fue elaborado para todas las áreas y grados.

10/ Ministerio de Educación del Perú. *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 1998*. Lima: Ministerio de Educación, 1998.

Cuadro 2

Documentos curriculares que constituyen hitos de cambio

	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 1998	Propuesta de Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2002	Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria 2004	Diseño Curricular Nacional 2005
Características fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> – Se abandona la visión academicista del currículo. – El objetivo es la formación de competencias en los estudiantes. Estas constituyen el eje de la organización del currículo. – Los contenidos se organizan en procedimentales, conceptuales y actitudinales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se mantienen las competencias pero con menos importancia que en el DCBS de 1998. – En algunas áreas se deja de lado el uso de los contenidos actitudinales – Se mantienen los contenidos procedimentales y conceptuales como forma de organización del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se cambia totalmente el enfoque: se asumen las capacidades y se dejan de lado las competencias. – Se incorporan listados de contenidos para cada una de las áreas curriculares. – Se incorporan anexos de instrucción en planificación anual y evaluación de aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> – La base es la formación de capacidades en los estudiantes. Estas constituyen el eje de organización de los aprendizajes. – Existe un esfuerzo de articulación entre niveles. – Se incorporan los logros de aprendizaje. – Los contenidos de enseñanza son ordenados en función a su interacción con las capacidades fundamentales.

*Los documentos de 2004 y de 2005 comparten el mismo sustento teórico.

*Las características del DCN 2005 presentadas en el cuadro se refieren solo a las del nivel secundario.

Elaboración propia.

producto de la interacción social y la permanente relación con el entorno: “[...] el estudiante y el docente en el ámbito de la institución educativa, en un ambiente de confianza, establecen una relación de intenso diálogo al incorporar la cultura de su propia comunidad en todas las actividades educativas. De este modo, teniendo como base un currículo abierto y flexible, la escuela se convierte en un escenario cultural, donde todos los que intervienen construyen nuevos significados [...]” (Minedu 2003)¹¹.

Construyendo cambios en un contexto de frágil institucionalidad

Muchos de los cambios ocurridos durante estos años y la posterior generalización de un diseño curricular a nivel nacional constituyen avances importantes. Sin embargo, estos procesos sufrieron idas y venidas marcadas por el contexto institucional en el que se desarrollaron. Creemos que las características de estos

procesos ilustran algunas de las trabas que aún existen para la formulación e implementación de políticas sostenibles a mediano o largo plazo.

Los funcionarios y ex funcionarios entrevistados concordaron en que los procesos de cambio ocasionaron desorden pues durante varios años se tuvo más de un documento curricular vigente en un mismo momento y, además, hubo docentes que utilizaron diseños curriculares no vigentes o combinaciones de distintos documentos.

Asimismo, recalcaron que estos procesos estuvieron marcados por fuertes debilidades institucionales: discontinuidad, escasa coordinación entre áreas

11/ Ministerio de Educación del Perú. *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores*. Nueva Secundaria con planes curriculares existentes con mejoras sustanciales. Lima: Ministerio de Educación, 2003.

«Los cambios más significativos entre los documentos curriculares tienen que ver con el paso de la competencia a la capacidad como eje organizador de los aprendizajes»

o programas, decisiones que se tomaron de forma apresurada o sin un respaldo presupuestario y que en algunos casos respondieron a criterios personales de los funcionarios de turno.

Como se mencionó, existieron momentos de bastante desorden: en los años 2002 y 2003 estuvieron vigentes tres estructuras curriculares¹². Esta época es identificada por la mayoría de entrevistados como la más crítica, puesto que desde el Minedu dos equipos trabajaron en la elaboración de documentos curriculares de manera paralela y sin ninguna comunicación entre ellos.

La dependencia de los cambios curriculares respecto de la gestión de los funcionarios de gobierno fue constantemente mencionada. Así, los entrevistados señalaron que los cambios de ministros y viceministros conllevaron cambios de jefes y de miembros de los equipos técnicos que produjeron falta de continuidad en el proceso de reforma que se estuviera desarrollando. Señalaron también momentos en los que se estuvo por generalizar una estructura curricular pero que esto se truncó por decisiones políticas.

12/ En el año 2002 se trabajó con la “Nueva Secundaria en construcción” para los grados de 1ro., 2do. y 5to. Para 1er. y 2do. grado, la propuesta se implementó en 2.670 instituciones educativas (cerca del 50% del total de colegios secundarios). Para 5to. grado, la propuesta se aplicó en los 416 (formaban parte de los 2.670) colegios piloto que venían aplicando el DCBS del 2001—los de 3ro. y 4to. de esas 416 escuelas continuaron usando el DCBS de 2001—. Para el resto de instituciones educativas secundarias estaban vigentes los Programas Curriculares. Algunos de los entrevistados señalaron que aunque los diseños curriculares se repartieron a las 2.670 escuelas (para 1er. y 2do. grado) y a 416 para 5to. grado, muchos docentes no llegaron a implementarlos. En 2003 se implementaron de manera paralela el DCBS 2003 y el Modelo en Construcción. Además, continuaron vigentes los Programas Curriculares.

13/A diferencia de lo que ocurre en primaria, en secundaria hay docentes por área y no por grado. Los docentes que formaban parte del proyecto piloto y que tenían varios grados a su cargo, trabajaban con la estructura experimental para primer y segundo grado, mientras que para los demás grados debían basarse en los programas curriculares.



Los años 2002 y 2003 estuvieron vigentes tres estructuras curriculares.

“[...] digamos que eran tres personas estables a las cuales siempre se sumaban dos, tres o cuatro, y además de eso los avatares de la situación política que se enfrentaba en el momento, y además el cambio de jefe [...] se traduce simplemente a cambio de política, ahorita ya es más estable [...], no tenemos una cultura de continuar las cosas que ha habido, siempre se tiene el afán de mejorar o de hacerlo distinto”. (Funcionario 7).

Un ejemplo que ilustra claramente la problemática de la discontinuidad es que en 1997 se diseñó una estructura curricular para los primeros dos grados de secundaria¹³, y, posteriormente, a pesar de tener la experiencia de que en secundaria no podía trabajarse por grados, en el año 2002 se aplicó la propuesta “Nueva Secundaria en construcción” que, hasta ese momento, solo había sido diseñada para 1er. y 2do. y 5to. grados. Asimismo, en 2003, el Modelo en construcción se aplicó solo en 1er. y 2do. grados.

«Los funcionarios y ex funcionarios entrevistados concordaron en que los procesos de cambio ocasionaron desorden pues durante varios años se tuvo más de un documento curricular vigente en un mismo momento y, además, hubo docentes que utilizaron diseños curriculares no vigentes o combinaciones de distintos documentos»

Siguiendo la línea de la discontinuidad, varios entrevistados refirieron que no existía una costumbre institucional de sistematizar información que podría ser valiosa. Por ejemplo, resultados de talleres de difusión o momentos en los que se recogió información sobre las dificultades que tuvieron los docentes para aplicar cierto documento curricular, etc.¹⁴ Asimismo, pareciera que cuando se lograba sistematizar información importante no ha sido frecuente que esta se difundiera o constituyera una de las bases para la toma de decisiones.

“[...] salió [...] entonces, todo el monitoreo quedó inacabado y nadie uso los informes que se habían elaborado”.

(Funcionario 3)

Otro problema continuamente resaltado por los entrevistados es la escasa coordinación entre las distintas áreas o programas del Minedu¹⁵. En este sentido, varios ex funcionarios de la UDCREES señalaron que la coordinación entre su equipo y los de Plancad¹⁶, Bachillerato o UMC¹⁷ nunca fue muy fluida. Asimismo, hubo quienes indicaron que la comunicación entre los equipos de una y otra área dependía del carácter de las relaciones personales.

“El ministerio no es una organización que fomente la comunicación, [...] se suele dar más por una iniciativa personal, UCAD¹⁸ y UDCREES coordinaban porque yo era personalmente amigo de [...], pero si hubieran habido dos personas que no se llevaban bien entonces no habría habido ningún tipo de coordinación [...]. Tratamos de mantener buenas relaciones [...]”.

(Funcionario 7)

«...los entrevistados señalaron que los cambios de ministros y viceministros conllevaron cambios de jefes y de miembros de los equipos técnicos que produjeron falta de continuidad en el proceso de reforma que se estuviera desarrollando»

“[...] la directora de [...] y la jefa de capacitación no se podían ver y cualquier conversación se convertía en una bronca [...] al final el resultado de todo eso fue que se hizo la capacitación antes de que estuviera la estructura curricular, entonces capacitaron sobre cosas que no iban a suceder [...]. La relación es lineal con cada área sin necesidad de coordinación y eso es justo lo inverso a crear Estado [...] debería haber instancias trasversales de control”.

(Funcionario 9)

Un hecho que ejemplifica la desconexión entre secundaria y bachillerato es que durante los años que duró el programa de bachillerato, UDCREES aplicaba su diseño experimental en un grupo de colegios secundarios y bachillerato desarrollaba su proyecto con otro grupo de colegios. Esto generó problemas puesto que por un lado se tenía colegios experimentando un diseño curricular de 1ro. a 4to. grados, que era pensado para una secundaria de cuatro años de duración pero se aplicaba en colegios de cinco años. Para 5to. grado, estos colegios utilizaban los programas curriculares por asignatura (formulados para una secundaria de cinco años). Por otro lado, se tenía colegios experimentando un programa de bachillerato pensado para un nivel secundario de cuatro años. En esos colegios, de 1er. a 4to. grados se utilizaban los programas curriculares por asignatura que, como se mencionó, estaban pensados para una secundaria de cinco años.

“Como siempre, en el ministerio se trabaja por feudos, entonces desde que se inicia en 1997 la propuesta de secundaria, estaba pensado que iba a

14/ Algunos entrevistados señalaron que esto no se realizaba porque no se contaba con el tiempo ni con el personal suficiente.

15/ Aunque en menor medida, también señalaron descoordinación al interior de las áreas o programas.

16/ Plan Nacional de Capacitación Docente.

17/ Unidad de Medición de la Calidad.

18/ Unidad de Capacitación Docente.

Foto CIES



Por un lado se tenía colegios experimentando un diseño curricular de 1ro. a 4to. grados, que era pensado para una secundaria de cuatro años de duración pero se aplicaba en colegios de cinco años.

«Hubo quienes indicaron que la comunicación entre los equipos de una y otra área dependía del carácter de las relaciones personales»

haber un bachillerato [...]. Lo que hacía el equipo de secundaria era: nosotros trabajamos hasta 4to. porque el tema de cómo se resuelve 5to. y 6to. lo va a resolver otro equipo. Ese es el tema de no poder articular equipos y a veces quien dirige eso no dirige en conjunto [...]. No había una coordinación entre el equipo de bachillerato y el equipo de secundaria [...].”.

(Funcionario 20)

Otro problema recalado por los entrevistados es que muchas veces se establecían fechas límite que resultaban muy cortas para realizar determinados procesos o para llevarlos a cabo con la rigurosidad deseada. Ejemplo de esto es que hubo casos en los que se implementaron estructuras curriculares que no estaban terminadas.

Algunos de los problemas mencionados se hicieron visibles durante el desarrollo de la investigación que da origen al presente artículo. Así, el recojo y sistematización de la información fueron tareas bastante complejas ya que existen muy pocas fuentes escritas sobre estos procesos y, aunque sabemos que se han realizado algunas sistematizaciones o evaluaciones de los proyectos piloto, en la mayoría de los casos o no hemos podido tener acceso a dichos documentos, o estos no han podido ser citados. Asimismo, la mayoría

de las personas con quienes conversamos han estado en el Ministerio de Educación en momentos distintos y por períodos no muy prolongados.

Desde el punto de vista de los docentes entrevistados, no ha habido una “política educativa de Estado que supervisara o dirigiera los cambios curriculares” y que hayan existido diversas estructuras curriculares ha ocasionado confusión entre los docentes de todo el país. En este sentido, la mayoría considera que los cambios no deben continuar.

“[...] el Ministerio de Educación [...] quiere solucionar el problema educativo de un rato al otro, cambiando la estructura curricular, y creo que no es así, ya debe ser fijo y con ese se debe trabajar [...] tenemos que seguir leyendo e investigando para no confundir a los alumnos porque si nosotros estamos confundidos, los alumnos peor”.

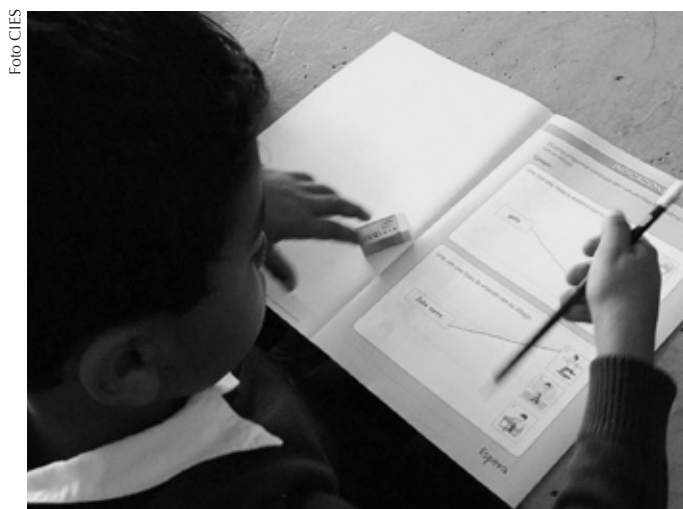
(Docente de comunicación, Cajamarca)

Retos actuales: el Diseño Curricular Nacional (DCN) 2005

Contar con un diseño curricular generalizado es, sin duda, un gran avance. Su oficialización constituye una base imprescindible para la generación de políticas adecuadas de capacitación y de producción de recursos educativos. Sin embargo, el DCN 2005 presenta algunos desafíos que quizá deban irse enfrentando paulatinamente.

El DCN 2005 (en proceso de articulación) es el primer documento que busca articular los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR). Esta articulación tiene dos ejes: las áreas y los logros de aprendizaje. El

«Desde el punto de vista de los docentes entrevistados, no ha habido una “política educativa de Estado que supervisara o dirigiera los cambios curriculares” y que hayan existido diversas estructuras curriculares ha ocasionado confusión entre los docentes de todo el país. En este sentido, la mayoría considera que los cambios no deben continuar»



Contar con un diseño curricular generalizado es, sin duda, un gran avance. Su oficialización constituye una base imprescindible para la generación de políticas adecuadas.

«La mayoría de los entrevistados refirieron tener problemas para desarrollar justamente aquellos aspectos que reconocen como ventajas del DCN: planificar, cumplir con lo planificado, desarrollar capacidades, diversificar, evaluar y/o trabajar en coordinación con otros docentes»

DCN 2005 se organiza en tres áreas troncales: (i) de relación consigo mismo, (ii) de comunicación y (iii) de relaciones con el medio natural y social.

Resolver la tensión existente entre las lógicas de articulación y de acumulación presentes en el documento constituye un desafío. Se supone que todo esfuerzo de articulación requiere dejar de lado contenidos para facilitar la fluidez entre los niveles, mientras que la dinámica de acumulación busca incluir la mayor cantidad de contenidos. En el caso del DCN, para el nivel secundario prima la acumulación, tanto en el número de cursos como en la opción por hacer listados de contenidos para cada uno de ellos.

Asimismo, a pesar de que los logros de aprendizaje se proponen como un eje articulador entre los tres niveles de la EBR, estos son conceptualizados como *competencias* en la primaria (e inicial) y como *capacidades* en la secundaria. Nos encontramos, entonces, frente a dos formas de comprender la labor educativa, lo que genera problemas de corte metodológico, relacionados con la forma de realizar la planificación, programación, la aplicación de las clases y evaluación¹⁹. Superar esta dicotomía constituye un desafío.

Lo que piensan los docentes del DCN 2005: ventajas y limitaciones

Al preguntar a los docentes por las ventajas que tiene el DCN 2005 frente a los anteriores, ellos indican que esta nueva estructura “es flexible”, es decir, “que aunque no es específica para los contextos locales, puede ser adaptada a ellos por medio de la diversificación curricular”; “da importancia al desarrollo de capacidades”; “es articulada”, impulsa el uso de metodologías más activas “permitiendo que el alumno dé su opinión”; y les proporciona mayores elementos para desarrollar la programación y diseñar los instrumentos de evaluación.



Foto CIES

Al preguntar a los docentes por las ventajas que tiene el DCN 2005 frente a los anteriores, ellos indican que esta nueva estructura “es flexible”.

Los docentes entrevistados consideran que aún no dominan completamente el DCN 2005. Ellos señalan encontrarse en un “proceso de adaptación”, tanto en relación a los planteamientos específicos del DCN como al uso de metodologías activas.

Al preguntar por cuáles son las dificultades que tienen para implementar la nueva estructura curricular, la mayoría de los entrevistados refirieron tener problemas para desarrollar justamente aquellos aspectos que reconocen como ventajas del DCN: planificar, cumplir con lo planificado, desarrollar capacidades, diversificar, evaluar y/o trabajar en coordinación con otros docentes.

En un estudio en el que se realizaron observaciones de aula y entrevistas con docentes (Balarín et al 2007)²⁰ se vieron algunas de estas dificultades. Así, se notó una gran confusión en la comprensión de los términos propuestos en el DCN 2005, así como en la forma de entender y de llevar a cabo la planificación, la diversificación y la evaluación. Asimismo, en las observaciones de aula realizadas, el problema identificado con mayor frecuencia fue la seria dificultad de muchos maestros para trabajar el desarrollo de capacidades. Así, por ejemplo, se encontró que se desarrollaban actividades que no estaban orientadas a

19/ Se mantiene la diferenciación tradicional entre la primaria, con contenidos interdisciplinariamente conectados, y la secundaria, más cercana a una lógica de organización por disciplinas, con contenidos poco conectados entre sí.

20/ Balarín, Benavides, Rodrich y Ríos. “Prácticas docentes en colegios secundarios rurales”. En: Ministerio de Educación del Perú. Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales. Lima: Minedu, 2007. Las observaciones de aula y entrevistas se realizaron en 30 colegios secundarios ubicados en los departamentos de Lima, Ancash, Ayacucho y San Martín.

«Respecto a la calidad de las capacitaciones, varios de los docentes señalaron que muchas veces estas resultan confusas, no abarcan todos los aspectos del diseño curricular, no cuentan con especialistas que puedan brindarles una actualización en conocimientos y/o no siguen metodologías activas»

desarrollar ninguna capacidad, que no se aprovechaban las oportunidades de aprendizaje no planeadas para desarrollar alguna capacidad, o que se planteaba que el fin de determinada actividad era desarrollar tal o cual capacidad pero finalmente la manera de desarrollar la actividad no permitía que se desarrolle la misma.

Para la mayoría de docentes entrevistados, no manejar diversos aspectos del DCN tiene que ver principalmente con las deficiencias de las capacitaciones en términos de cantidad y de calidad²¹. En este mismo sentido, señalaron que las capacitaciones gratuitas ofrecidas por el Estado no son para todos los docentes²².

“Las capacitaciones no las brindan para todos los diseños ni para todos los docentes, solo van los coordinadores o un representante del centro educativo, este año solo hubo un representante del centro. Muchas veces van docentes que llevan la información a medias a la institución. A veces reciben la capacitación cuando ya elaboraron la programación anual [...]”.

(Docente de comunicación, Lima)

Respecto a la calidad de las capacitaciones, varios de los docentes señalaron que muchas veces estas resultan confusas, no abarcan todos los aspectos del diseño curricular, no cuentan con especialistas que puedan brindarles una actualización en conocimientos y/o no siguen metodologías activas.

21/Varios docentes también señalaron que no cuentan con los textos ni con los materiales necesarios para poder cumplir con los requerimientos del DCN.

22/Solo 3 de los 16 docentes entrevistados indicaron haber recibido una o más capacitaciones de la UGEL para la implementación del DCN 2005. Algunos mencionaron haber tenido que asistir a alguna capacitación particular.

“[...] mi preocupación [...] es la calidad que debemos recibir, lamentablemente en política educativa vemos [...] que capacitan los mismos especialistas desde hace 15 ó 20 años, ya les conocemos su mismo lenguaje y los mismos temas ya sabemos lo que van a decir [...] no está habiendo una actualización de calidad [...] nunca he recibido la capacitación especializada en mi área [...] el curso termina y nos vamos con el certificado y estamos en lo mismo [...]”.

(Docente de Ciencias Sociales, Cusco)

Algunos de los entrevistados refirieron que el que los docentes no dominen completamente la estructura curricular no se vincula solo a la deficiencia de las capacitaciones, sino también a que a muchos les falta disposición para el cambio, que tienen “cierta resistencia” frente al mismo, o que les resulta difícil adaptarse.

“[...] falta de actitud del docente y otro también es que muchos profesores [...] somos de una promoción donde el sistema educativo se dio de manera expositiva en un sistema tradicional en el que nuestros esquemas mentales están pues así en esta forma y se nos hace un poco complicado y difícil poder entrar al cambio. Es el motivo por el cual muchos profesores [...] tienen cierto temor y una resistencia de querer cambiar [...]. Ha habido 4 ó 5 currículos y la actitud del maestro era la misma [...]”.

(Docente de Matemática, Cusco)

Lecciones aprendidas y recomendaciones finales

Una de las conclusiones importantes del estudio es que los constantes cambios constituyen una seria limitación para una adecuada institucionalización del currículo. Esto es percibido por nuestros entrevistados,

«...los constantes cambios constituyen una seria limitación para una adecuada institucionalización del currículo [...] En este sentido, aunque los entrevistados encuentran limitaciones en el DCN, la mayoría considera que cambiar la estructura curricular no es lo más urgente»

tanto por los docentes como por los funcionarios y ex funcionarios del Minedu. En este sentido, aunque los entrevistados encuentran limitaciones en el DCN, la mayoría considera que cambiar la estructura curricular no es lo más urgente.

Casi todos los funcionarios y ex funcionarios entrevistados coincidieron en que el desarrollo de diseños curriculares descentralizados a nivel regional constituye un desafío prioritario²³. Asimismo, señalaron que es necesario dar un mayor impulso a la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares de Centro (PCC).

Otros retos considerados por los entrevistados son la mejora de las capacitaciones (en su contenido, método, alcance y organización); el fortalecimiento de las capacidades de los especialistas de los órganos intermedios (apuntando a que estos puedan hacer un trabajo de acompañamiento sistemático a los maestros) y de los procesos de monitoreo y de evaluación (tanto de las capacitaciones brindadas a los maestros como de la aplicación del diseño curricular en las aulas); el desarrollo de programas que tengan como una de sus bases las investigaciones que se han hecho sobre los problemas para aplicar el DCN 2005; articular mejor los materiales y libros de texto a los requerimientos pedagógicos y cognitivos de los documentos curriculares, e involucrar a los docentes en la lectura de OTPs, manuales, etc.

Por su parte, los docentes señalaron que para poder dominar el DCN 2005 y el uso de las metodologías activas necesitan recibir capacitaciones de mejor calidad. Además, los entrevistados de provincias señalaron que necesitan contar con lineamientos regionales.



Foto Minedu
A inicios del presente año, el Ministerio de Educación anunció la elaboración de un Diseño Curricular que se distribuirá en el año 2009.

«Creemos que si se van a dar cambios, estos deben ser planteados de forma integral considerando que, si lo que se busca es mejorar la calidad de las prácticas docentes, contar con un diseño curricular adecuado constituye solo uno de los ejes importantes. Estos cambios deben tener como una de sus bases el recojo de información y un posterior análisis de las limitaciones que enfrentan los docentes para aumentar la calidad de sus procesos de enseñanza»

A inicios del presente año, el Ministerio de Educación anunció la elaboración de un Diseño Curricular que se distribuirá en el año 2009²⁴. Creemos que si se van a dar cambios, estos deben ser planteados de forma integral considerando que, si lo que se busca es mejorar la calidad de las prácticas docentes, contar con un diseño curricular adecuado constituye solo uno de los ejes importantes. Estos cambios deben tener como una de sus bases el recojo de información y posterior análisis de las limitaciones que enfrentan los docentes para aumentar la calidad de sus procesos de enseñanza. En esta misma línea, algunos de nuestros entrevistados consideraron que los ajustes que se hagan deben ser lo suficientemente pensados y producto de procesos de validación, entendida en sentido amplio.

Vemos, entonces, la urgencia de establecer una política curricular consistente, que se mantenga en el tiempo. Para ello, consideramos indispensable fortalecer la comunicación entre las áreas del Minedu vinculadas al desarrollo curricular de los tres niveles de la EBR, a la elaboración de materiales, a la investigación, a la capacitación, etc. Es necesario proveerlas de estrategias concretas, equipos más estables y acciones predefinidas en el tiempo.

23/ Esto implica definir cuánto del currículo nacional se mantiene en el nivel regional, si se deben formular logros de aprendizaje a este nivel, cómo sería un escenario de evaluación nacional de rendimiento en un contexto de variados currículos, etc.

24/ El Comercio, edición del 14 de enero de 2008.