

Las reformas como dispositivos de cambios curriculares

María Alejandra Taborda¹

Universidad de Córdoba

Ruth Elena Quiroz Posada²

Universidad de Antioquia

Resumen

El mundo de la escuela hasta hoy se ha compuesto de unas prácticas sui generis, existentes de una manera indiscriminada en tiempos y espacios: el recreo, los actos públicos, los grados, las tareas. Todas estas actividades generan un saber diferente y contrastante al académico o disciplinar, es decir, aquel que es transferido por el cuerpo de investigadores y por universidades, gremios y asociaciones, que se componen de un alto grado de racionalidad. Este artículo espera abordar la diferenciación entre disciplinas científicas y disciplinas escolares, lo que permite abrir un espacio para entender el papel de la pedagogía el currículo, la didáctica y la evaluación en los procesos de formación.³

Palabras clave: currículo, disciplina escolar, reformas educativas, estándares, competencias.

Reforms as devices of curricular change

Abstract

Until present days, schools have integrated sui generis practices, which exist in an indiscriminate manner in time and space: playtime, public ceremonies, grades, and homework. All these activities

1 Profesora Universidad de Córdoba. Correo electrónico: alejandrata67@yahoo.com

2 Profesora Universidad de Antioquia. Correo electrónico: rquiroz.udea@gmail.com

3 Este artículo se inscribe dentro de los alcances teóricos de la investigación doctoral: "La geografía escolar en Colombia: configuración de su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX" de la Universidad Pedagógica Nacional, del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas y Educación Comparada, Doctorante: María Alejandra Taborda.

produce a different type of knowledge, which contrasts with academic or disciplinary knowledge, i.e. that which is transferred by the net of researchers and universities, societies, and associations, usually containing a high degree of rationality. This article seeks to address the distinction between scientific disciplines and school disciplines, providing some opportunities to understand the role of pedagogy, curriculum, teaching, and assessment in the education process.

Key words: curriculum, school discipline, educational reforms, standards, competencies.

1. El foco de la mirada: la historia social del currículo

Desde los inicios de la escuela misma, la organización de unos conocimientos dosificados, clasificados y sistematizados se convirtió en un objetivo inherente a la existencia de este agente cultural. Históricamente, la reflexión sobre los conocimientos escolares pasó de programas a planes de estudio y recientemente a currículos.

Hoy existen dos posiciones claras para abordar la irrupción de los conocimientos disciplinares en el mundo escolar: por un lado, desde la filosofía de la educación Hirst (1983) expone el conocimiento como algo dado que se produce en la ciencia y a la escuela como una institución transmisora y socializadora de ese conocimiento apoyada en perspectivas de corte epistemológico⁴. Desde una óptica diferente, Goodson (1995) retoma una posición más sociológica donde el conocimiento escolar se analiza como producto social, es decir, ha de entenderse como una construcción socio-histórica y, por tanto, negociable y proyectable.

Por lo anterior, Goodson (1995, citado por Coicaud, 2006) observa que a principios del siglo XIX se configura el «sistema de aula» con horarios y lecciones separadas dando origen al nacimiento de la disciplina escolar como manifestación del conocimiento examinable. Si antes el argumento para la validación de los aprendizajes se realizaba considerando la cantidad de tiempo que el alumno había pasado en la escuela, la certificación exigirá la discriminación de distintos niveles y logros en la apropiación del conocimiento y ahora el desarrollo de competencias y destrezas lo-

gradas, teniendo en cuenta los procesos históricos, las prácticas y los discursos.

La comprensión del surgimiento de las disciplinas escolares a través de la teoría de la historia social del currículo presentada por Goodson (1995)⁵ asume, en primer lugar, que el currículo como prescripción sostiene importantes controles sobre la enseñanza estatal y por tanto, de la sociedad. Supone además que el conocimiento especializado y la vigilancia pertenecen a la órbita de los gobiernos centrales, las burocracias educativas o las comunidades universitarias, y que por ello se requiere una mirada particular del currículo escolar por fuera de los estudios tecnicistas de la educación.

En segundo lugar, siguiendo al mismo autor, los currículos escolares generados por procesos de prescripción generan un silenciamiento de los docentes que pasan inadvertidos al entregarle al Estado sus discursos de la enseñanza, sin que vuelvan a tener retroalimentación u otros intercambios. En tercer lugar, se afirma que se necesitan estudios de las disciplinas escolares y de cómo se articulan históricamente en los currículos nacionales, por lo cual se requiere lo que en palabras de Goodson (1995) se denomina enfoque combinado al mirar cómo se construye ese currículo, las políticas con sus reformas y las negociaciones efectuadas con esa combinación.

Poco se sabe acerca de los currículos escolares, señala también Goodson (1995) respecto a cómo se generan las materias y temas prescritos en las escuelas, cómo se promueven y redefinen y cómo están sujetos a metamorfosis. En cuanto a lo que sí se tiene referenciado es que la política prescriptiva y las reformas funcionan por mandato desde los Estados centrales y provinciales.

4 Para mayor ampliación remitirse a Hirst (1983) a través de su teoría sobre la "Fundación disciplinar".

5 Ampliar información en el texto de su autoría "Historia del currículo" en la construcción social de las disciplinas escolares.

Algunos estudios⁶ analizan que una disciplina escolar orienta el conocimiento de las materias de acuerdo con el status, los recursos y la estructuración con las que elaboran las asignaturas escolares; relaciona miradas desde las escalas micro, meso y macro, es decir, desde una óptica interna y externa a la disciplina, de las relaciones de estas disciplinas con otras, de los grupos de poder y sus tensiones fronterizas e incluso de las relaciones de estas disciplinas en comparación con otros países e instituciones globales.

También conviene analizar, según el mismo Goodson (1995), tres ámbitos relacionados con el conocimiento, tales como estratificación, grado de especialización y relaciones entre diversas áreas. En el primero de estos ámbitos diferenció dos componentes, el prestigio y la propiedad. En cuanto al prestigio se detectó que se valoraba mejor el conocimiento puro o académico que el aplicado o vocacional. En las sociedades modernas, el acceso al conocimiento valioso es controlado por profesionales y diferentes clases de expertos, lo cual lleva a valorar quién o quiénes realmente manejan ese conocimiento y la relación entre áreas de conocimiento como expresión del poder detentado por algunas fuerzas para delimitar fronteras entre los campos del saber o desaparecerlas, que es lo que pareciera imponerse hoy para el caso de las Ciencias Sociales escolares. La combinación de estos tres ámbitos puede evidenciar los impactos de los currículos nacionales.

Otras miradas complementarias a la historia social del currículo (Dussel, 1994; De Alba, 1991) permiten ver que el uso del término “currículum” en nuestro sistema educativo viene desarrollándose desde los años sesenta y setenta, de la mano de la influencia anglosajona, donde la palabra currículum ocupó un lugar destacado.

En general, el *currículum prescrito* es un documento público que formula una síntesis de una propuesta cultural planteada en términos educativos sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada. El currículo escolar realiza, según Dussel (1994), una síntesis de las políticas culturales,

los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. El estudio de estos currículos resulta ser una labor compleja al ser estos productos híbridos en los que intervienen sujetos, estrategias y saberes propios, y sirven como referentes para estudiar las mutaciones de las disciplinas escolares generadas por la imposición de las reformas globales, que aunque históricamente se han realizado, se han establecido especialmente en las últimas dos décadas.

2. Impactos a las disciplinas escolares por las reformas del currículo

Hoy el currículo es el corazón de cualquier emprendimiento educacional⁷; éste giró hacia la necesidad de orientar la enseñanza hacia el aprendizaje de habilidades en diferentes campos que servirían a los estudiantes para lograr un mejor desenvolvimiento en actividades cada vez más complejas, ideas que habían sido desarrolladas en el seno de corrientes como el capital humano, que deseaban dar al currículo una orientación mucho más utilitaria o pragmática.

El periodo que transcurre desde las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, se caracterizó por una rápida expansión de la capacidad técnica de la humanidad que no logró superar las dificultades crecientes tendientes a generar los modelos de desarrollo económico, político y social adecuadas para nuevas cohesiones sociales y bienestar colectivo. Se trata de una época de mundialización y de riesgos de pérdida de las identidades diversas, de aceptación de los principios de los derechos humanos y de continuación de las violaciones a los derechos fundamentales (Braslavsky, 2003).

De igual manera se presionó por la regulación de los sistemas educativos en el mundo, los cuales requerían de las reformas curriculares para que se organizaran los procesos educativos escolares. Por otro lado, se consideraba que la reforma de los planes de estudios era necesaria, ya que los contenidos, métodos

6 La experiencia empírica la estudia Goodson por primera vez en 1983 cuando examinó tres materias escolares: Geografía, Biología y Estudios Ambientales en Inglaterra, de donde concluyó que siguieron un perfil evolutivo similar (p. 221). Después de este tipo de investigación surgió otro estudio como el del currículo de una escuela, como el caso Cunningham, que examinó el cambio curricular de la escuela primaria desde 1945. Otra tendencia muestra currículos en diferentes partes del mundo, “movimiento mundial”. De esta vertiente es el trabajo de Meyer (1992) “School knowledge for masses”.

7 Cambios profundos económicos, sociales, políticos y culturales se comenzaron a evidenciar una vez terminada la Segunda Guerra Mundial y con ellos emergieron cambios curriculares.

y estructuras de la educación escolar existentes ya no parecían responder a las nuevas demandas sociales y contextuales.

Las reformas educativas de los años sesenta, según Popkewitz (1990) respondían a cuatro factores de la transformación que tenían lugar en la sociedad:

El desarrollo de la profesionalización, y la atribución de un nuevo *status* al conocimiento profesional, la importancia creciente de la ciencia, la expansión económica y la esperanza espiritual suscitada con motivo del fin de una guerra global (p. 82).

El impulso de reforma en el campo educativo en los años ochenta era ya tan poderoso que este mismo autor afirmó que resultaba prácticamente imposible distinguir la investigación de la evaluación⁸.

La labor de muchos investigadores educativos consistía en buscar escuelas modelo, elaborar programas de formación del profesorado y explicar sus características. Con una especie de pilotajes se pretendía identificar las cualidades universales de la escolarización para después exportarlas a otras escuelas, pero además se generaron en el ámbito global una serie de consensos⁹ que le dieron soporte a las reformas globales. Por otro lado, se afirma que dentro del consenso y diseño de políticas sobre reforma educativa en América Latina, la UNESCO, sin duda, es el organismo más influyente en la configuración de éstas en el continente¹⁰.

Además de un conjunto de instituciones que sugirieron las reformas, se requirió de un grupo de académicos que a la vez se desempeñaran como técnicos; un giro muy interesante se comienza a captar en este

momento, el perfil tradicional de economistas y burócratas que fueron claves en los años 60 y 70 comenzaba a ser insuficiente después de los años ochenta. Se requería orientar las competencias profesionales, técnicas, institucionales y administrativas de quienes elaboraban los planes de estudios. En consecuencia, en 1999 se inició un proceso de consultas regionales en todo el mundo en unión con los departamentos nacionales responsables de la gestión curricular, a fin de realizar un inventario de las respectivas experiencias en materia de reforma curricular, que incluía seminarios y talleres regionales¹¹ organizados de manera estratégica para los cinco continentes (Tawil, 2003).

Los cambios según Dusell (2003) “en la mayoría de los países latinoamericanos se efectuaron al mismo tiempo como transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar el saber escolar y las instituciones escolares” (p. 2) que como se ilustra en la tabla 1, presionaron fuerzas económicas, tecnológicas, sociales, políticas y ambientales que configuraron los motivos del cambio del “currículo global escolar”.

Otro factor determinante en estos cambios curriculares fue la introducción de los Programas de Ajuste Estructural (1987, Structural Adjustment Programmes-SAPs) además Moreira da Silva (2004) expone que el Banco Mundial “recomendó y confirió a la educación el carácter de área de inversión económica socialmente productiva”. Sin embargo, las condiciones macroeconómicas adversas y la intensa competencia intersectorial por los fondos públicos, han reducido la capacidad de la mayoría de los gobiernos para continuar expandiendo la educación en esta perspectiva.

8 En el ámbito anglosajón, Popkewitz (1990) referencia a comienzos de los años noventa más de 20 centros de investigación en Estados Unidos subvencionados por la nación que dedican sus esfuerzos a trabajar sobre la reforma escolar.

9 La Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en 1992; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en 1994; la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, en 1995; la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, en 1996, la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, en 1997 y la UNESCO 2000 en el Marco de Acción de Dákar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, entre otros.

10 Otras instituciones claves para el estudio y la transformación de la educación como la Oficina Regional para la Educación (ORE-ALC), la Facultad Latinoamericana para Ciencias Sociales (FLASCO) el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (ILPES), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) así como el Programa Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), la OEA (Organización para los Estados Americanos) y El BID (Banco Interamericano de Desarrollo); estos organismos constituyen también grandes ejes en el diseño y seguimiento de las reformas educativas.

11 Nueva Delhi, India en marzo de 1999 (Hallak, 2000), Buenos Aires, Argentina, en septiembre de 1999 (Braslavsky, 2000), Libreville, Gabón, en octubre de 2000. (Aglo, 2001), Mascate, Omán en febrero de 2001 (Rassekh, 2001), La Habana, Cuba en mayo de 2001 (Byron, 2002), Vilna, Lituania en diciembre de 2001 (Tawil, 2002), Bohinj, Eslovenia, en abril de 2002 (Rozemeijer, 2003) y Vientián, República Democrática Popular Laos en septiembre de 2002 (Tawil et al., 2003) entre otros.

Tabla 1. **Motivos del cambio “curricular global escolar”.**

Dimensiones del cambio social	Motivos del cambio curricular
Económica	Evolución en la producción y el comercio; privatización, liberalización económica; nuevas economías del conocimiento y disminución del crecimiento económico.
Tecnológica	Aceleración del desarrollo de la ciencia en general, de las tecnologías de la información y la comunicación en particular y biogenética.
Social	Propagación del VIH/SIDA; exacerbación de las disparidades sociales, las divisiones socioeconómicas y la exclusión; mayor incidencia de violencia entre personas, grupos, conflictos violentos, basadas en la identidad y flujos migratorios.
Política	Transición a sistemas más abiertos de participación política; pluripartidismo; nuevas normas internacionales y derechos humanos.
Ambiental	Contaminación y agotamiento de los recursos naturales; calentamiento del planeta y pautas de desarrollo sostenibles.

Tomada de: Tawil, 2003 (p. 3)

Frente a los esfuerzos de reforma escolar llevados a cabo en Estados Unidos durante los años sesenta que se centraban en el problema del currículo, las actuales reformas prestan atención a la calidad del profesorado, a los niveles de trabajo y a la educación profesional. En dichas reformas, las metáforas del mercado se combinan con los resultados, agregando medidas de entrada/salida para ofrecer una ilusión de progreso (Radulovich, 2004). En este mismo periodo, la evaluación entrará como un dispositivo que moldeará y regulará formas y contenidos.

La administración social de la enseñanza y de los niños no es ninguna invención de las reformas educativas actuales para Popkewitz (1991) puesto que el manejo del individuo es uno de los sellos de la modernidad visibles desde el siglo XIX, ya que el Estado y la escuela moderna se desarrollaron de manera paralela como sistemas de administración preocupados por la formación de un ciudadano que pudiera actuar dentro de las nuevas instituciones políticas y culturales como persona autorregulada y auto disciplinada. Sin embargo, la idea de que el Estado fuera capaz de continuar administrando el saber escolar se plasmó en las nuevas instituciones y estrategias a través de las reformas. Dentro de este nuevo control por medio de lo curricular se dan algunas mudanzas.

En la figura 1 se observa el desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, del aprendizaje de memoria

al aprendizaje aplicado, del control centralizado al compartido, entre otros.

Si los años ochenta fueron considerados alguna vez “la década perdida” para América Latina, los años noventa, en cambio, fueron productivos en reformas estructurales significativas que alcanzaron con mayor o menor profundidad a los sistemas educativos. Los cambios que sucedieron fueron tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana escolar (Dussell, 2003) e incluso llegaron a tocar el nervio mismo de la escuela, representado en su cultura escolar. Por ello, prácticas como el emprendimiento, la prevención en salud, los proyectos de educación sexual, la promoción automática, la educación ciudadana, entre otras, lograron cambios de conductas colectivas y un mayor direccionamiento de la escuela a la solución de los problemas más sentidos de la sociedad.

Así, el currículo desempeñó un papel central en este proceso. El cambio del currículo fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región que determinaron la existencia de una crisis caracterizada, según la CEPAL (1999) por su inequidad, ineficiencia y banalización de los contenidos escolares; podría pensarse que las acciones más drásticas fueron las efectuadas en la intervención de los contenidos y las disciplinas escolares materializadas en lineamientos y estándares.

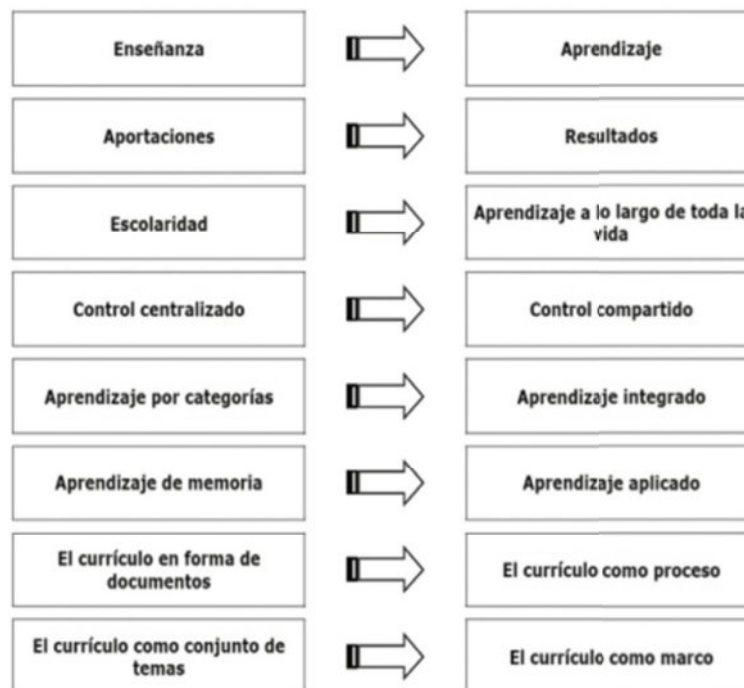


Figura 1. Adaptación de “Building capacities of curriculum specialist in East and South East Asia”, Tawil, 2003, p.4.

Por lo anterior, Dussell (2003) considera que las preguntas que comienzan a imponerse indagan por las metodologías y discursos que se jerarquizan y presentan como legítimos; así pues, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

Globalmente, esto supuso dos cosas. Por una parte, la aparición de planteamientos en los que, junto a la relevancia epistemológica, se enfatizaba igualmente en otras significaciones -sociológica y psicopedagógica- que habrían de ser tenidas en cuenta a la hora de establecer pautas con las que seleccionar y organizar los contenidos en la enseñanza (p. 4).

Los moldeamientos psicológicos en la escuela buscaban habilidades en los estudiantes para que éstos se integraran a ambientes flexibles y entusiastas en los que estos pudieran responder con rapidez a las demandas sociales y económicas, incluyendo aspectos como la confianza en sí mismos, la autodisciplina y la habilidad para definir y resolver problemas, así como la voluntad de aprender (Popkewitz, 2000).

Pero el moldeamiento más importante inyectado por las reformas a través de su dispositivo psicopedagógico fue el de la consideración de los individuos como propietarios de sus capacidades que Popkewitz (1990) denominó «individualismo posesivo», dentro del cual la inteligencia, el carácter, el rendimiento y la moralidad son tratados como «hechos objetivos» identificables y medibles independientemente de toda relación con la comunidad que los crea y los define.

Se genera el sistema de competencias consideradas como una capacidad de ser, con potencialidades para resolver problemas, con adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios, que algunos sociólogos como Beck, (2012) llaman “sociedad del riesgo”, donde el control se desplaza al ámbito del individuo. Por consiguiente, se pide más “flexibilidad” en el ámbito académico, en las relaciones laborales y en la disposición para asumir riesgos.

En el campo pedagógico, el individualismo posesivo según Popkewitz (1990) espera:

Una mejora social resultante de los esfuerzos de los individuos por mejorar su situación a través de la

participación política, el trabajo y el ejercicio del espíritu de iniciativa empresarial. Esta visión se compagina perfectamente con la noción de la libre empresa, la concepción liberal democrática de la sociedad y la idea de que el individuo puede mejorar su situación (p. 85)

Otro elemento clave para el análisis de las reformas en América Latina hace referencia a la tipología de éstas. Mancebo (2001) señala que en nuestro continente se instauró un “modelo clásico” afirmando que eran democráticas y participativas; de maneras muy sutiles y elaboradas se inyectaron los cambios curriculares.

Al interior de las disciplinas escolares argumentó que en este periodo después de los noventa se debía efectuar la «alfabetización informática»; esta necesidad legitimaba la enseñanza de los sistemas y la tecnología a través de un área o asignatura, lo que llevó a considerar que incluso este tipo de conocimiento debería transversalizar el currículo.

Adicional a los nuevos contenidos que entraron a la escuela se impusieron unos criterios generales dentro de las reformas que podrían sintetizarse, a partir de Dussel (2006), como 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.

Surgió, además, la necesidad del dominio del lenguaje extranjero inglés, las matemáticas y la tecnología; también se organizaron en estructuras más comprensivas e interdisciplinarias en relación con criterios psicológicos de los estudiantes, en el ámbito social en su contribución a las competencias y educación ciudadana. Parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica (Opertti, 2006)

Crece la percepción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía y se ven reforzados por la poca responsabilidad social de los agentes culturales (Coll, 2003) que han llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias, por ejemplo, la familia, la iglesia, las agrupaciones políticas y sindicales y las asociaciones.

Finalmente en los debates regionales sobre transformaciones educativas y curriculares, cuatro temas adquieren particular relevancia según Opertti (2006):

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

Podría concluirse que hoy las reformas educativas están más estrechamente conectadas al currículo y a los conocimientos escolares, dado que las crecientes presiones y demandas de cambio tienden a centrarse tanto en las estructuras como en el contenido del currículo escolar. La mayoría de las reformas confluyen en definir como objetivos prioritarios el mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de una mayor equidad en la prestación educativa. Estos cambios se han impulsado mediante los lineamientos y los estándares.

3. Los estándares, mecanismos finos de control

Una mirada de corte global a la forma como hoy se están educando los niños y jóvenes del mundo permite apreciar que se ha colocado un sello mundial unificado y nada neutral a esa intencionalidad denominada estándares curriculares, unificados para buena parte de los países, productos todos estos de políticas globales que antes que pedagógicas o educativas son económicas.

El movimiento se origina en algunos países sajones durante fines de la década de los años ochenta y principios de los años noventa, principalmente en

Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda. De estos países, es sin duda en Estados Unidos donde se manifestó con mayor fuerza y grado de movilización política (Ferrer 2009), pues fue donde se impulsaron los estándares, generando un auténtico “movimiento” de carácter neoconservador en la época de Reagan¹². Dada la naturaleza descentralizada de la educación norteamericana, estos se dieron de forma regional, es decir, no tuvieron un carácter nacional (Smith, Marshall y Fuhrman, 1994). Como experiencia lograron ser avalados por un importante número de organizaciones civiles y gubernamentales, así como por universidades e institutos de investigación que ofrecieron asesoramiento.

Para el caso de América éstos emergen del informe “*El futuro está en juego*”, de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998), documento en el que se establecieron algunas recomendaciones fundamentales para el logro de una transformación real en la calidad de la educación en América Latina¹³.

Una recomendación de la Comisión Internacional declara la necesidad de establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento; esto último implicaba una reorganización de los sistemas de evaluación estatales y por otro lado, se recomendaba fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, aumento de la inversión por estudiante en la educación, así como masificación de las pruebas censales¹⁴.

El movimiento de estándares, según Ferrer (2007) contrastaba con acciones de reforma anteriores que pusieron mayor énfasis en garantizar el acceso universal a la escolaridad. Por lo anterior, los términos

que se convertirían en motores esenciales de los cambios fueron “conocimientos relevantes”, “calidad” y “equidad”.

El modelo impuesto tiene una doble intencionalidad; por un lado, controlar y ajustar los contenidos de la escuela transformándolos al modelo de competencias, y por otro, inyectar el principio de evaluación como eje articulador y dinamizador de la inversión y la vigilancia.

En América Latina, Chile, fue el modelo a imitar; según el Banco Mundial (1995) el país mostraba un buen mecanismo de estímulo-inversión. Cada escuela recibía un puntaje basado en el rendimiento promedio de sus alumnos en las evaluaciones y su nivel socioeconómico, su ubicación en un área urbana o rural y el número de grados ofrecidos. De acuerdo con este puntaje, las escuelas se clasifican en establecimientos de alto, mediano o bajo riesgo; dichas actividades se evalúan para determinar si contribuyen a mejorar los puntajes que los estudiantes obtienen en las pruebas.

Por otra vía, Ferrer (2007) reconoce que los estándares tuvieron su origen en los procesos de producción industrial (y bien se sabe que la educación pública no es un proceso de ese tipo); también fueron adoptados en muchos ámbitos de la administración pública que precisaban medidas o parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad o las condiciones de funcionamiento de los servicios y espacios públicos. En general, entre sus características, están sujetos a rendición de cuentas,¹⁵ se sitúan en el ámbito de la acción, son sistematizados por personas autorizadas, deben ser públicamente conocidos y son indicadores de la calidad de vida.

12 Popkewitz (1994) El auge de la religión evangélica, la organización de grupos de «defensa de la vida» en protesta contra el aborto, los intentos de introducir una enmienda constitucional que permita la oración en las escuelas y la opinión de que los jóvenes carecen de motivación y de disciplina reflejan un sentir generalizado de desintegración social y de necesidad de un nuevo «nacionalismo». Sectores conservadores muy concretos insertan sus intereses en la escuela a través de una variedad de mecanismos entre los que se incluye la definición de valores culturales y la configuración del terreno en el que tiene lugar el debate político (Shor, 1986). La restauración conservadora implicó el ejercicio de poder mediante la promoción de determinada visión moral-religiosa sobre el género en la educación sexual o favoreciendo ciertos intereses económicos a través del currículo de ciencia y tecnología.

13 El informe de la PREAL es posible por el apoyo sostenido del Banco Interamericano de Desarrollo, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional y el GEFUND.

14 La enseñanza de lenguaje, matemáticas y ciencias es muy deficiente en la mayoría de los países. Pocos estudiantes desarrollan habilidades adecuadas en las áreas del razonamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones.

15 *Countability* o rendición de cuentas es un concepto ético que nace en la cultura anglosajona. Una de las primeras organizaciones preocupadas por este tema fue el *Institute of Social and Ethical Accountability*, entidad internacional sin fines de lucro que desde 1996 busca promover la rendición de cuentas. También para las organizaciones no gubernamentales e instituciones sin fines de lucro aparece como un concepto importante, y es así como en 2005 se firmó la “Carta de la rendición de cuentas”.

Existe en los estándares un tejido muy fino de control sobre el mundo escolar y sus saberes; por un lado se muestran y logran interiorizarse como productos de nuevos acuerdos públicos, productos de consultas y democratización de las decisiones que llegan con definiciones técnicas sobre cuáles aprendizajes deben ser alcanzados por todos los alumnos, independientemente de su origen o grupo socioeconómico. Por otro, logran que se acepte que existe una relación directa entre calidad, buen nivel educativo y resultados de evaluación; en tal sentido se prepara hoy toda una generación que ha estado presionada por los resultados de las pruebas censales desde el momento de su ingreso al sistema escolar bajo el calificativo “lo que se mide es lo que existe” y “sea cual sea el resultado, así será el futuro”.

Contenidos, tiempos y metodologías van cambiando para preparar a los estudiantes para las pruebas, que son institucionales, nacionales y mundiales; en tal sentido, los colegios se miden de manera interna y externa, con cierta periodicidad y de estos resultados se toman medidas administrativas, económicas y académicas.

Con relación a la selección de los contenidos disciplinares, Ferrer (2007) considera que estos suelen tomar como fuente las metas de aprendizaje que, internacionalmente, se consideran más relevantes para la vida e inclusión de las personas y los grupos sociales en el mundo del trabajo del siglo XXI. En este punto este autor precisa que por “internacional” suelen entenderse los currículos de los países dominantes en el escenario de la economía mundial o de aquellos que obtuvieron altos puntajes relativos en las pruebas internacionales para luego ser comparados con los países que obtuvieron menores puntajes en dichas pruebas.

Los estándares, a juicio de Linn (1998) deben ser medibles para poder situar el nivel de logro, y además deben estar expresados de manera que puedan ser observados, medidos y evaluados, como es el caso de las aptitudes, las habilidades, las competencias y las destrezas.

Consideraciones finales

El conocimiento escolar, a diferencia del propiamente científico, tiene ritmos, dinámicas y estructura propia. Existen en la escuela modos particulares de sistematizar y de saber con una *episteme* propia que

no es la del conocimiento científico; por tanto, existen unas prácticas y una cultura escolar que a través del tiempo han validado un saber y unas formas de acceder a él.

Sin embargo, se vienen registrando notables cambios y mutaciones al interior de las disciplinas escolares, especialmente ubicables estas mutaciones del lado de las reformas educativas globales y los currículos prescriptos.

Las preguntas que quedan abiertas para hacer parte del debate llegaron de la mano de la Psicopedagogía: ¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir para poder desenvolvemos en la sociedad en la que nos ha tocado vivir? ¿Qué hemos de intentar para que los estudiantes aprendan y en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes mínimos que todo estudiante debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica? Sin duda, las respuestas a estas preguntas podrían dar cuenta del proyecto de país y del modelo de sociedad que se quiere construir.

Adicionalmente, frente a los desafíos no resueltos, la lógica neoliberal formula otro tipo de preguntas que no están por fuera de las anteriores ¿Qué es lo que todos los ciudadanos deben aprender y, por tanto, hay que enseñar en todo centro educativo? Se le quiere imponer a la escuela un currículo para un mercado global con una realidad de incertidumbres, en parte provocada por los mismos mecanismos de valoración de la identidad nacional o étnica.

Otro elemento para el análisis de los cambios de las disciplinas escolares llegan de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico O.C.D.E. (2000), ente que deja claro que se deben introducir nuevas materias y competencias en los programas de las escuelas y los colegios para procurar que todos los jóvenes potencien la capacidad de comunicación, sobre todo, en lengua materna; incorporen conocimientos científicos y tecnológicos y las competencias correspondientes; desarrollen habilidades para la utilización de nuevos medios de comunicación e información y se formen para el desempeño de la ciudadanía. Queda claro que los anteriores conocimientos son hoy los conocimientos privilegiados por el organismo internacional para ser fortalecidos en la escuela.

Se espera que a escala mundial se repiense el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible,

lo irrenunciable, y descargarlo así de lo que incansablemente los documentos reformistas denominan “exceso de contenidos” que lo caracterizaban, para ligarlo a las nuevas formas del trabajo y la economía. Se le pide a la escuela que se conecte con los problemas que acosan a la economía mundial, que son múltiples e interrelacionados. Los desafíos más urgentes son afrontar la crisis del empleo y evitar el descenso continuado del bienestar social.

Caeríamos en cierta ingenuidad al creer que los profesores inyectan estos currículos y adaptan estas reformas sin tensiones, rupturas o movimientos de resistencia. Existen mecanismos y dispositivos que los administran y diseñan, además de las conexiones íntimas de éstas con el texto escolar. Las evaluaciones, las categorías didácticas y la comunicación pedagógica, son formas de poder o regímenes que todavía requieren concientización, socialización y colectivización.

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- BECK, U. (2012). *La política económica de la inseguridad*. El País, Opinión. Extraído: 27 marzo de 2014, desde: http://elpais.com/elpais/2012/04/27/opinion/1335552968_819732.html.
- BRASLAVSKY, C. (2001) *Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur en la Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- CEPAL (1999). *Panorama social de América Latina, 1998 (LC/G.2050-P)*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, N°.4.
- COICAUD S. (2006). *La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis*. Extraído: 6 de marzo 2014, desde: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a04coicaud.pdf>
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). *The curriculum: the current debate basic learning, competencias, and standards*. España. Extraído: 4 de marzo de 2014, desde: <http://www.cepjerez.net/.../Vigencia%20del%20debate%20curricular.Col>
- CUNNINGHAM, P. (2012). *Politics and the primary teacher*. Abingdon: Routledge.
- DUSSEL, I. (2003). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. Extraído: 6 de marzo de 2014, desde: www.oei.es/.../politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf
- DUSSEL, I., TIRAMONTI, G. y BIRGIN, A. (2000). Towards a new cartography of educational reform. Reflections on the educational decentralization in Argentina. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (4): 537-55.
- FERRER, G. (2009). *Estándares de currículo. Algunas tendencias internacionales e implicancias para su implementación en América Latina (Versión preliminar)*. Extraído: febrero 10 de 2014, desde: <http://www.mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/GFerrer.pdf>
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares.
- GÓMEZ A.L. (2001). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Universidad de Barcelona*, VI (337-352).
- JALLADE, J. P. (2000). *Secondary education in Europe: main trends*. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human. París: Network Resources.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.
- 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. Buenos Aires: Santillana

MEYER, J., KAMENS, D. (1992). *School knowledge for the masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: London & Bristol, The Falmer Pres.

MOREIRA, A. C. (2004). *Cambio o continuidad en Brasil: una evaluación tentativa del Gobierno Lula*. Extraído: 5 de abril 2014, desde: <http://www.red-redial.net/revista-america,latina,hoy>

LINN, R. (1998). *Responsabilizarían basada en estándares: Diez sugerencias*. Brief basado en el Reporte Técnico No. 490 de CSE.

OPERTTI, R. (2006). *La agenda del plan de acción global de la educación para todos (ept) global de la educación para todos (ept)*. Oficina Internacional de Educación (OIE/UNESCO), Sui. Extraído: 12 de marzo de 2014, desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>

POPKEWITZ, T. S. ALLAN, P. ARIENE, B. (1990). *El milenarismo en la reforma educativa*. Extraído el 15 de abril del 2014 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18770>

HIRST, P. (1983). *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul.

PREAL. (2004). Informe final de consultoría sobre estándares y evaluación al Ministerio de Educación de la República de Guatemala. GTEE-PREAL. Extraído: 14 de marzo de 2014, desde: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/...1/informe_guatemala.pdf

PREAL. (1998). *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. El futuro está en juego*. Extraído: 7 de marzo de 2011, desde: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=905> www.preal.cl

QUIROZ POSADA, R. E. y DÍAZ HERNÁNDEZ, J. (2011). Ámbitos de investigación de los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11 (1) Medellín, Colombia. (48-67).

QUIROZ POSADA, R. E. (2009). *Enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana*. Cuadernos Ducere No. 7 Educación: formación docente y postmodernidad. Comp. Antúnez, A. y Rivas, P. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes,

TAWIL, S. (2003). Cambios curriculares, una perspectiva global. Introducción al Dossier Sobhi, *UNESCO*, XXXIII (76-95).

VARELA, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, vol.4 6, 65-71.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 09-05-2014. Aprobado: 03-09-2014