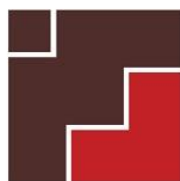


**INFORME COMPLETO SOBRE LA
REFORMA CURRICULAR**

LUIS GUERRERO



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada¹⁰¹



El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Informe completo sobre la reforma curricular

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, setiembre 2013

Autor: Luis Guerrero

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

A. Antecedentes: la reforma curricular de los 90

Voy a presentar un breve balance personal de la reforma curricular iniciada en los años 90 en el país, a manera de tesis y en base a mi propia experiencia como testigo y participante, directo o indirecto, de ese largo proceso.

1. La ola de reformas curriculares que se produce en América Latina durante la década de los 90, auspiciadas por UNESCO, fue un intento de los países por ponerse a la altura de las nuevas demandas sociales a la educación, reinterpretadas a la luz de numerosos e importantes balances y perspectivas surgidas ad portas del cambio de siglo. No obstante, como señaló en su momento Juan Casassus, fueron las burocracias educativas públicas de siempre las que filtraron y tradujeron esas demandas –muchas veces con escepticismo, desgano y ambigüedad- poniéndolas en conflicto con las viejas tradiciones disciplinarias y conductistas del currículo escolar. El producto fueron no sólo los currículos híbridos de los que nos habla Guillermo Ferrer, expresión de transacciones difíciles entre enfoques contrapuestos, mal resueltas en muchos casos, sino también la tendencia a reducir la ambiciosa agenda del siglo XXI [como la planteada por Jaques Delors o Edgar Morin] al logro de los llamados «aprendizajes instrumentales».
2. La ambigüedad en el propósito de la reforma curricular –preparar a las jóvenes generaciones para los desafíos del nuevo siglo o asegurar la alfabetización básica y la inclusión de todos en el sistema- tuvo mucho que ver con la percepción o la priorización de los problemas a resolver y, naturalmente, con las estrategias a privilegiar. Si bien es cierto se produjo un cambio drástico en los enfoques que sustentaban la política curricular, se pensó que los maestros y el sistema mismo girarían en esa dirección en virtud de tres factores: por prescripción de las normas; por el equipamiento de las escuelas con material educativo de naturaleza interactiva; y por la capacitación docente. Una capacitación que, a su vez, canalizado a través del PLANCAD, ofreció a los maestros tres herramientas que en su momento se consideró suficientes para lograr el cambio de las prácticas pedagógicas: formatos de programación curricular, métodos activos y didácticas específicas para la enseñanza de la lectura y las matemáticas. La experiencia demostró que ninguna de estas medidas permitió que los docentes en general visualizaran la magnitud del cambio que suponía promover aprendizajes más complejos, abandonaran su viejo rol transmisor, ni transgredieran su antigua cultura pedagógica.
3. El enfoque pedagógico de competencias, como analizó en su momento Cecilia Braslavsky, fue un hito de ruptura a nivel paradigmático en las reformas curriculares de la época. En el Perú, lo trajo el Programa de Articulación Inicial-Primaria propuesto por UNICEF entre 1993 y 1994, adoptado oficialmente por el Ministerio en 1995 y extendido al resto de la primaria en 1997. El debate que entonces se suscitó puso sobre la mesa dos lecturas distintas de esta teoría pedagógica: o se trataba de la capacidad de afrontar desafíos diversos en contextos variados, haciendo uso combinado y pertinente de conocimientos y habilidades de distinta

naturaleza, o se traba de la suma de conocimientos, capacidades y actitudes específicas. La primera lectura representa hoy un consenso en la comunidad de expertos a nivel internacional. El sistema se inclinó entonces por la segunda interpretación, es decir, por la fragmentación de la competencia en sus partes y su enseñanza aislada. Esta opción, menos exigente que la anterior, terminó legitimando en la práctica de muchos maestros su permanencia en un rol transmisor de contenidos, pues tampoco se le ofrecieron alternativas para enseñar y evaluar ni capacidades ni actitudes.

4. La reforma curricular de los 90 careció de una estrategia de implementación y de mecanismos de retroalimentación de su impacto en las aulas. Esta ausencia no obedeció a deficiencia o negligencia alguna, sino simplemente al enfoque de política educativa que se manejaba entonces. Se asumía que la función del Estado era entregar normas, insumos y recursos para el funcionamiento de las escuelas, y que la responsabilidad de la implementación de las medidas estaba en los niveles inferiores de la gestión. En última instancia, el éxito o el fracaso de la reforma se atribuía al desempeño de directores y maestros. Es por eso que ni aún en el caso de los materiales educativos, cuya distribución masiva se inicia en 1997 a costa de una inversión millonaria, se recogió jamás información sobre su uso, sólo sobre su recepción administrativa. Es por eso que tampoco se tomaron provisiones para dar soporte y acompañamiento al esfuerzo de los maestros por adaptarse al nuevo currículo. La responsabilidad del Ministerio terminaba en la entrega, no en la implementación ni en los resultados, a pesar que en esos años la política educativa estaba 100% centralizada. Las señales sobre el desconcierto y las confusiones de los docentes representaban un eco lejano, generalmente reflejado por actores no estatales y siempre interpretados como intentos de desprestigio de la política oficial. Los cambios políticos producidos en los años 2000 no variaron este panorama ni el enfoque de la política educativa.
5. Una de las debilidades mayores de la reforma curricular de los 90 estuvo en el enfoque de evaluación de los aprendizajes. El primer gran error en que se incurrió desde el inicio y que no se enmienda jamás fue el de confundir un sistema de evaluación pedagógica con un sistema de calificación. Se apostó entonces por una escala literal, sin que los maestros lograran distinguir con claridad la diferencia entre dos objetos de distinta naturaleza: los conocimientos y las habilidades. Una evaluación cualitativa debía distinguir desempeños precisos y observables en los estudiantes, sin importar el código que se empleara para calificar su nivel de progreso. Pero nunca se ofreció a los maestros orientaciones claras en ese sentido, por el contrario, hubo una resistencia tenaz a traducir las demandas del currículo reformado en estándares de aprendizaje. Este giro se produce recién en años recientes (2008) con la creación del IPEBA y al amparo de la Ley 28740. En ese contexto, lo más claro para los maestros fue desde el principio la evaluación de contenidos y no tuvieron mayor reparo en reemplazar números por letras en la calificación del nivel de recuerdo de la información entregada en clase.

6. A pesar de sus dificultades, fragilidades y distorsiones, la reforma curricular de esos años nos deja como importante legado un cambio sustantivo en el enfoque pedagógico del currículo, pues abandona la antigua opción por aprendizajes centrados en contenidos de información, organizados en asignaturas bajo un criterio disciplinar. Adopta más bien una opción radical por aprendizajes centrados en competencias, organizados en áreas de desarrollo bajo un criterio interdisciplinar. Este viraje supuso, además, el replanteamiento de los plazos para el logro pleno de tales adquisiciones, cuya naturaleza compleja –referida a la calidad de actuación de las personas y no sólo a su capacidad de recordar- exigía periodos más largos que un solo año lectivo. Por esa razón introdujo el concepto de ciclos, que abarcaban dos grados, así como el de promoción automática para el primer tramo de la escolaridad básica. También se apuntó, aunque con menos claridad y fortuna como ya hemos señalado, a una evaluación cualitativa de las competencias, sobre todo en la educación primaria.
7. Consolidar los cambios más importantes en la política curricular, por lo menos en el terreno oficial, no fue sencillo. Tuvo que enfrentar a lo largo de una década presiones continuas de diversos grupos de interés a favor de un retroceso a un currículo por contenidos. El DCN del año 2005, promulgado por el Ministro Javier Sota Nadal, tuvo la virtud de proponerse como un solo currículo para toda la educación básica, en un esfuerzo –insuficiente pero valioso y necesario- por superar las desarticulaciones entre niveles educativos y las diferencias de enfoque subsistentes. El DCN clausura así un periodo difícil de marchas y contramarchas, reafirmando en lo fundamental el espíritu de los cambios con que se inicia la reforma curricular en la segunda mitad de los años 90. No obstante, no se puede dejar de reconocer que los vaivenes y mixtificaciones de las que fue objeto a lo largo de dos lustros seguidos le dejaron heridas que no pudieron ser subsanadas y que el reajuste del año 2009, efectuado por el Ministro José Antonio Chang, lejos de repararlas, las deja abiertas y en algunos casos las profundiza. En esta constatación es que se basa el Consejo Nacional de Educación para incluir en el Proyecto Educativo Nacional un giro en la política curricular en dirección a un Marco Curricular Nacional.
8. En materia de lecciones aprendidas, una de las más importantes que deja este largo proceso de reforma curricular en el Perú es la necesidad de institucionalizar mecanismos dedicados en exclusiva a promover y asegurar una enseñanza alineada con las principales demandas curriculares en todo el país, así como de constituir y especializar equipos pedagógicos de alto desempeño que sostengan los cambios. Ambas condiciones son igualmente necesarias en el nivel nacional como en los regionales. Hoy nadie discute que el cambio de prácticas pedagógicas en dirección al logro de aprendizajes de alta demanda cognitiva, como los son las competencias, implica un cambio cultural. Esto requiere, por lo tanto, de parte del Estado, soporte y acompañamiento continuo a través de mecanismos de gestión que construyan puentes entre la política curricular y el aula.

9. En materia de cuadros profesionales, recordemos que el viejo currículo por asignaturas generó una masa crítica de especialistas que, al menos en nuestro medio y salvo notables excepciones, convirtió los saberes asociados a él en una doctrina cerrada y elitista. En la otra orilla del conocimiento, sin embargo, carecemos en el país de una tecnocracia vanguardista en materia pedagógica y curricular. El debate pedagógico es todavía un debate poco informado, atrapado en antiguas certezas que no han tenido oportunidad de confrontarse y actualizarse con los aportes más actuales de la investigación y con la interdisciplinariedad. Suele, asimismo, arrinconarse en falsos dilemas debidos a mixtificaciones y simplificaciones sin mayor sustento. Se tiende a absolutizar y hasta ideologizar ciertos principios o enfoques absolutamente legítimos, desvirtuándoles al plantearlos desde posturas fundamentalistas y excluyentes. Formar esta nueva masa crítica es una necesidad perentoria que se desprende de este balance y, asociado a ella, la de formular un nuevo cuerpo de conocimientos pedagógicos que reflejen las complejidades de este proceso de transición paradigmática que supone la reforma curricular en el país.

B. Dilemas y desafíos actuales de la política curricular en el país

1. Antecedentes del cambio curricular:

1.1. *¿Cuál es el diagnóstico de la actual gestión que hace pensar que el DCN era un documento inadecuado u obsoleto?*

El problema mayor con el DCN no ha sido su obsolescencia sino su enorme distancia con la enseñanza en el aula, lo que ha ido menguando las oportunidades de aprendizaje de sus principales demandas. Portador de una reforma curricular necesaria y esperanzadora que se inicia a mediados de los 90, a tono con una ola de reformas similares en todo el continente, sus versiones precedentes han sido objeto de marchas y contramarchas sucesivas a lo largo de toda una década, las mismas que dejaron como legado una propuesta debilitada y sobre todo alejada de la comprensión de los maestros. Los problemas detectados son básicamente tres.

- En primer lugar, su extensión. El número de demandas no tiene correspondencia con las posibilidades objetivas de maestros y escuelas para poder enseñar todo lo que toca aprender en cada grado a lo largo de un año lectivo, ni de los estudiantes para poder aprenderlos con la calidad necesaria.
- En segundo lugar, la imprecisión de sus formulaciones. Desde el inicio de la reforma curricular en los años 90 las sucesivas versiones del currículo han adolecido de formulaciones genéricas o ambivalentes, que no han facilitado al docente la comprensión cabal de sus demandas, propiciando las más variadas y sesgadas interpretaciones.

- En tercer lugar, su débil coherencia interna. Los aprendizajes que se plantean al inicio de la escolaridad no siguen una secuencia lógica de evolución a lo largo de los ciclos. Esas cadenas están rotas en varios tramos, y se proponen además hasta tres perfiles de salida.

Parte de estas constataciones se encuentran como premisas del Objetivo Estratégico 2 del Proyecto Educativo Nacional, también en varios informes de IPEBA y en un diagnóstico del DCN efectuado expresamente por el profesor Danilo Ordóñez a solicitud del Ministerio de Educación el año 2012. Tienen sintonía plena, además, con varios estudios efectuados desde PREAL en años anteriores sobre las fortalezas y debilidades de los procesos de reforma curricular en América Latina, siendo deficiencias que se arrastran y que el esfuerzo de consolidación que se hizo el 2005 para dar nacimiento al DCN no logra resolver.

1.2. ¿Qué errores se cometieron en el diseño del documento pero sobre todo en su implementación que no se deberían repetir?

Los errores en el diseño los he reseñado ya. La implementación, a su vez, ha sido uno de los problemas más críticos por varias razones:

- En primer lugar, se ha carecido desde el inicio de una política de monitoreo y evaluación de su proceso de implementación en las escuelas. Sin información de retorno sobre lo que en verdad ocurría en las aulas, la sucesión interminable de modificaciones que ha sufrido el currículo escolar entre 1995 y el 2005 ha carecido de sustento en evidencias y ha obedecido básicamente al criterio discrecional de las autoridades de turno. La aprobación del DCN el 2005 no cambió esta situación y es por eso que volvió a ser objeto de modificaciones a fines del 2009.
- En segundo lugar, no se previó mecanismos ni instrumentos de soporte al proceso de cambio de las prácticas docentes, habida cuenta de la radicalidad del giro que supuso la reforma curricular desde el principio. El año en que nace el DCN subsistía la confusión en el magisterio, pero una vez más se juegan todas las fichas a la opción de siempre: la capacitación. Los maestros carecieron de instrumentos sólidos y esclarecedores que reorienten su enseñanza, continuamos sin una política de utilización pedagógica de los resultados de las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar, no hubo estrategias especiales para apoyar a los docentes de las escuelas con peores rendimientos, como tampoco para enrolar a los directores desde un nuevo rol como promotores de los cambios que requería la aplicación del currículo.
- En tercer lugar, el tipo de prácticas que se requería de los docentes para hacer viable un currículo dirigido al logro de aprendizajes complejos tampoco estaba caracterizado. Es por eso que las capacitaciones docentes oscilaron entre una oferta de metodologías concretas para la enseñanza de aprendizajes muy específicos, y una oferta teórica para reforzar el manejo de contenidos. La identificación

y el desarrollo de las habilidades profesionales que harían posible un manejo pertinente de teorías y metodologías en diversos contextos, nunca formaron parte de la agenda de las políticas.

- En cuarto lugar, el DCN, al igual que todas sus versiones precedentes, no fueron objetos gestionados sino sólo producidos y distribuidos, exactamente igual como se enfocó la política de materiales educativos. El enfoque de política pública que prevaleció entonces terminaba en la entrega de insumos y no se hacía cargo de los resultados. Es por eso que el Ministerio no se hizo cargo de los problemas de la implementación, se suponía que esa ya era responsabilidad de los maestros y, en todo caso, de las regiones. El discurso público de las autoridades del sector subrayaba esta perspectiva reiteradamente.

2. Instrumentos curriculares

Tomando en consideración la secuencia temporal en que se han efectivamente estado produciendo distintas herramientas curriculares (Mapas-Rutas-Aprendizajes Fundamentales y Marco Curricular):

2.1. ¿Cuáles deberían ser las funciones de cada una?

Los Mapas fijan los estándares de los aprendizajes que la política curricular determina como indispensables de ser monitoreados y evaluados regularmente, estableciendo a la vez su secuencia de progreso a lo largo de toda la escolaridad. En ese sentido, los Mapas constituyen el referente básico obligado tanto de las pruebas de medición de la UMC como de las Rutas de Aprendizaje y los materiales educativos en general.

Las Rutas de Aprendizaje son documentos de carácter pedagógico. Su función es aportar orientaciones y alternativas didácticas para una enseñanza efectiva, tanto de las competencias como de las capacidades priorizadas por la política curricular (sea que se base en el DCN o en el Marco Curricular), y especificadas en estándares a través de los Mapas. Incluye orientaciones y estrategias para la planificación y evaluación de los procesos pedagógicos en el aula.

El Marco Curricular, como lo establece el Proyecto Educativo Nacional, determina el conjunto delimitado de aprendizajes que todos los estudiantes de Educación Básica tienen derecho de aprender y que, por lo tanto, son comunes a todas las regiones del país. Es el referente a partir del cual se elaboran los Mapas de Progreso.

2.2. ¿Cómo asegurar coherencia (alineamiento) entre los documentos?

- En primer lugar, si los Mapas de Progreso cumplen la función de especificar los aprendizajes que la política curricular determina, los Mapas y las propias Rutas – que plantean los «cómo»- necesitan estar alineados a esos aprendizajes y al en-

foque pedagógico que los sustenta. Ni los mapas ni las rutas –ni los textos y materiales educativos o las pruebas censales- podrían elegir como referentes aprendizajes no priorizados por la política curricular ni adoptar un enfoque teórico diferente. Este primer encuadre, que además de razonable tiene sustento en las normas, me parece básico.

- En segundo lugar, si la realidad contraría los deseos y diversas circunstancias han llevado en los hechos a los distintos equipos formuladores a elaborar sus instrumentos con énfasis o perspectivas diferentes, cualquier esfuerzo de alineamiento se tiene que producir necesariamente tomando como referente la política curricular. Este principio es válido para el alineamiento horizontal y vertical de mapas, rutas, textos escolares, pruebas de evaluación de la UMC y reportes de resultados: el eje es la política curricular, sus acentos, enfoques o redefiniciones, independientemente de si llegan a tomar forma de Marco Curricular o si persisten en el DCN.
- En tercer lugar, las explicables discrepancias o eventuales celos profesionales entre los equipos formuladores deben procesarse tomando como base las premisas anteriores. Ni la apertura a la discusión, ni la vocación por el consenso ni las eventuales insuficiencias, sesgos o imprecisiones en el debate técnico entre los equipos pueden llevarnos a relativizar o perder de vista este hecho básico. El Ministerio puede y debe escuchar con seriedad la perspectiva de todos los involucrados, pero en materia de política curricular le corresponde asumir su responsabilidad y tomar sus decisiones, dándoles el sustento necesario, para facilitar la tarea de producir y articular los distintos instrumentos curriculares sobre bases claras y sólidas.
- En cuarto lugar, debe establecerse un protocolo tanto para las discusiones, donde consensos y disensos deben registrarse minuciosamente y tener una manera razonable de procesarse en plazos realistas, como para la toma de decisiones. Dejar abiertas las discrepancias para evitar tensiones o buscar resolverlas por la vía de la imposición, es tan negativo como simular acuerdos para después relativizarlos y persistir en las posturas originales, sin que exista un canal donde estos desencuentros se zanjen. Inclusive, si a nivel de equipos formuladores se coordinasen y adoptasen decisiones que no se alinean en estricto con un aspecto u otro con la política curricular, debe haber una instancia superior donde ese acuerdo pueda ser revisado.
- En quinto lugar, es posible que en el proceso de construcción técnica surjan «zonas grises», es decir, temas controversiales que generan entrampamientos y cuya resolución puede estar requiriendo mayor información u otras miradas. En estos casos, recurrir a una mayor revisión de fuentes o una consulta a expertos con distintas perspectivas debería estar contemplado en la planificación como un mecanismo resolutivo válido, considerando siempre los márgenes que dejan los plazos de elaboración de cada producto.

2.3. ¿Cuál es el plan para el desarrollo de los instrumentos faltantes (incluyendo un calendario)?

En términos generales, el cronograma prevé diálogos con diversos actores a nivel nacional sobre la propuesta de Marco Curricular durante los próximos tres meses. A partir de la publicación oficial de la versión definitiva del Marco y los aprendizajes fundamentales, iniciaremos el 2014 una estrategia de implementación progresiva.

Se espera contar para el próximo año con los Mapas de Progreso y las Rutas de Aprendizaje sobre cuatro aprendizajes: comunicación, matemática, ciencias y ciudadanía, aunque el mapa de ciencias se culminaría en el segundo semestre. Del mismo modo, se espera virar a una nueva política de textos para el 2015 basada en estos 4 aprendizajes y elaborarlos durante el 2014.

La UMC, por su parte, hará una prueba nacional sobre ciudadanía el próximo año y pondrá en agenda la elaboración de otra sobre ciencias para el 2015. Estamos discutiendo si la evaluación será de carácter censal o muestral, pero lo que sí está claro es que en ambos casos se basarán en los nuevos Mapas de progreso.

¿Cuáles son las instancias que deberían ser consultadas para la toma de decisiones clave previa a la aprobación final de los documentos? (dar sugerencias para que el procedimiento sea consultado pero al mismo tiempo eficiente)

En lo que concierne al Marco Curricular, sí. No le estamos llamando consulta en sentido estricto sino diálogo nacional, porque no vamos a someter al voto la propuesta y no queremos generar la falsa imagen de un currículo sometido al juego de mayorías y minorías. Además, llevamos un planteamiento a partir del cual vamos a conversar, lo explicaremos y escucharemos con absoluta apertura todas las opiniones.

Además, según el reglamento de la Ley General de Educación, toda modificación curricular requiere la opinión del Consejo Nacional de Educación. Asimismo, hay un conjunto de instituciones académicas de prestigio con las que vamos a tener una interlocución técnica sobre la propuesta de aprendizajes fundamentales. Hay una diversidad de actores regionales –maestros, estudiantes, sociedad civil- con los que vamos también a discutir la propuesta, y hay varias personalidades representativas de distintos ámbitos del quehacer nacional con las que dialogaremos igualmente. Hay un equipo que se va a hacer cargo de procesar todos los aportes de modo de tener una versión en limpio en enero del 2014.

3. Llegada a las aulas:

3.1. ¿Cuál es el plan y calendario de publicación de materiales curriculares, así como la política y planes de comunicaciones y capacitación en el nuevo currículo?

Esa respuesta aún no es posible de ofrecer porque hay varios temas que están por definirse, esperamos que en dos o tres semanas esta planificación y cronograma pueda completarse y aprobarse en todas las instancias. No obstante, sobre la publicación de los documentos curriculares ya he presentado un panorama general en respuesta a una anterior pregunta (*¿Cuál es el plan para el desarrollo de los instrumentos faltantes?*), y sobre los planes de capacitación el Ministerio ya ha hecho público un calendario en el marco del Programa Perú Maestro¹.

Tanto en el ámbito de las publicaciones (Mapas, Rutas) como de las capacitaciones, como he mencionado antes, la prioridad son los aprendizajes referidos a la comunicación, la matemática, las ciencias y la ciudadanía. En principio, será a lo largo del 2014 que se irán preparando las publicaciones y programas de capacitación que correspondan a los otros cuatro aprendizajes.

3.2. ¿Cuáles serán los mensajes respecto de la vigencia del DCN y sistema curricular en tanto ambos sigan vigentes?

La convivencia no será sencilla pero hay varias estrategias en discusión para afrontarla. Aún no hay una postura definitiva al respecto. Lo que sí está claro es que el Marco Curricular y el DCN, tal como está, representan opciones alternativas de política curricular que no se pueden articular. Quien trabaja bajo un sistema no puede trabajar con el otro, forzando relaciones o equivalencias que nunca se han imaginado y que por lo tanto no existen. Mientras dure la transición, el DCN podría modificarse para sintonizar con los cambios derivados de la formulación de los aprendizajes fundamentales y los mapas de progreso, evitando de ese modo disonancias graves en la manera de ser abordados y enseñados en las aulas.

Una segunda cuestión que nos resulta igualmente clara es que si bien hasta ahora – más allá de la frondosidad de contenidos del DCN- la prioridad de la política educativa ha sido las capacidades lectoras y matemáticas de los estudiantes, ahora lo serán las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Ese será el énfasis y los cuatro serán objeto de evaluación externa desde la UMC.

3.3. ¿Cómo se puede monitorear que el sistema está siendo adoptado en los salones de clase?

Hay dos evaluaciones ya diseñadas y en curso, sobre el uso en aula tanto de las Rutas de Aprendizaje como de los materiales educativos. Ambas deben establecer una línea de base para evaluaciones sucesivas, que retroalimenten periódicamente al sistema curricular y posibiliten introducir los ajustes que sean necesarios de manera oportuna. Si tenemos en cuenta que las Rutas incluirán los estándares y las secuencias establecidas en los Mapas, será la primera vez que la política curricular en el Perú cuente con un mecanismo de esta naturaleza.

¹ Véase <https://www.dropbox.com/s/ifoe7xpwwb6opbd/Cartilla%20PeruMaestro.pdf>

4. Articulación del sistema curricular con otros instrumentos clave:

¿Cuál es el plan para la articulación (alineamiento) del sistema curricular con los programas de formación y desarrollo profesional docente, el trabajo de la UMC, los contenidos de Perú Educa y la política de textos y materiales?

Eso está en construcción. Se espera que la asesoría de proyecto FORGE pueda aportar al diseño de planes, estrategias e instrumentos que faciliten esa articulación e institucionalicen los canales y procedimientos necesarios, en el marco de la estrategia de reestructuración del Ministerio.

C. Comentarios al informe de los consultores²

Este primer diagnóstico efectuado por Flavia Caldani, Guillermo Ferrer, Jacqueline Gysling y Claudio Tapia, por encargo de GRADE, debido a su importancia y su seriedad, coloca los esfuerzos que venimos realizando por redefinir la política curricular de educación básica en el Perú en un escenario muy prometedor. Estoy seguro que su valoración del proceso, sus alertas y en particular sus recomendaciones van a abrir caminos de solución ordenados y planificados a dificultades propias de un emprendimiento de esta naturaleza, cuya coherencia y articulación no ha estado en el pasado en la primera línea de las preocupaciones de procesos equivalentes. Considérense las reflexiones iniciales que comparto a continuación como parte de un diálogo crítico y constructivo con las múltiples lecturas que una experiencia como ésta puede suscitar desde la perspectiva y los legítimos intereses de los distintos actores involucrados. La estructura de este documento sigue en estricto el mismo orden y secuencia del informe que es objeto de comentarios.

1. Conceptos de sistema curricular y alineación

1.1. Premisas conceptuales y premisas históricas. El informe inicia el análisis del problema de la alineación haciendo un conjunto de distinciones de tipo conceptual, que considero válidas y necesarias. No obstante, habría que partir también de una consideración histórica: el currículo reformado que heredamos, en su versión previa y posterior al DCN, ha sido un currículo básicamente desalineado con los demás instrumentos de la política curricular. Más aún, la deuda de coherencia, si bien fue una preocupación manifiesta desde diversos sectores desde el principio, nunca estuvo en la agenda oficial. A lo largo de todos estos años, desde la segunda mitad de los años 90, el Ministerio eligió concentrar todas sus energías en producir y distribuir estos instrumentos, pro-

² «Estudio diagnóstico y propositivo sobre las necesidades de alineamiento entre los componentes del sistema curricular que se está elaborando en Perú», Flavia Caldani, Guillermo Ferrer, Jacqueline Gysling y Claudio Tapia. Lima, 2013.

ductos o servicios [estructuras curriculares y materiales educativos, acompañados de pruebas de evaluación y programas de formación docente], no dejando margen para la articulación interna y subordinando su necesidad. Ni siquiera se han monitoreado ni registrado las diversas consecuencias de esta desalineación en el trabajo de los maestros a lo largo de tres quinquenios.

1.2. El contexto institucional como supuesto básico. La alineación ahora está en agenda. Esto significa que hay que afrontar por primera vez el reto de construir *sentidos compartidos, un lenguaje homogéneo y una identidad común* entre grupos humanos distintos, con credenciales institucionales y especializaciones diferentes, que se han habituado a definir y manejar sus propios enfoques, lenguajes y estilos con relativa independencia. Y hay que hacerlo, además, en un contexto complejo como el que ofrece la institucionalidad pública, que presenta dos características:

- a. Es presionada continuamente a cumplir tareas urgentes en plazos perentorios y en planos paralelos, lo que induce muchas veces al personal que forma parte de un mismo proceso, cuando no a imponerse o yuxtaponerse, a realizar sólo transacciones pragmáticas o consensos tácticos transitorios, antes que a construir acuerdos de fondo.
- b. Su sistema de toma de decisiones no puede siempre eludir la consideración de variables ajenas al proceso técnico mismo, siendo éste un terreno gris donde pueden tener cabida criterios legítimos y comprensibles en el contexto o la coyuntura, criterios basados en la desinformación o simples arbitrariedades sustentadas sólo en la ventaja que otorga el poder.

Esta complejidad no nos debe llamar a sorpresa, es parte constitutiva del escenario mismo y no hay forma de evitarla. Lo que nos toca es aprender a movernos en ella para construir los puentes, lazos y bisagras que se necesitan entre los componentes del sistema curricular, con la ventaja que nos da el haber vivido un proceso muy similar en el pasado y tener a disposición numerosas lecciones de esa experiencia.

1.3. Alineamiento interno: sistemas y componentes. El informe distingue como necesarios dos tipos de alineamientos: el interno y el externo. A nivel interno y sólo para efectos de esta consultoría, plantea cuatro componentes del sistema curricular: los aprendizajes fundamentales, los mapas de progreso, las rutas de aprendizaje y los reportes de resultados de la ECE. Aunque la relación entre estos elementos es de primera importancia, el propio informe reconoce que «la literatura sobre alineamiento curricular ha centrado su preocupación en la correspondencia del currículum oficial con los sistemas nacionales de evaluación y los textos escolares», así como con «las políticas de desarrollo profesional docente» (pp.4-5). Esto me lleva a plantear tres consideraciones:

- a. **La pieza que faltaba.** Un elemento que no puede dejar de ser considerado componente del sistema curricular es la política de textos, materiales y recursos educativos. El Ministerio ha venido colocando una gran cantidad de insumos en las escuelas, desde textos escolares y material didáctico, hasta laptops y software educativo. Éste es un ámbito donde subsisten muchos cabos sueltos y en el que se están produciendo ya varias redefiniciones, pero en tiempos y canales paralelos al proceso curricular.
- b. **Alineamiento a otros sistemas.** Dos sistemas a los que no puede dejar de alinearse el sistema curricular son el referido al desarrollo docente y al desarrollo de las instituciones educativas:
- La política de desarrollo docente constituye un sistema diferenciado, cuyos componentes (el Marco de Buen Desempeño, la política de formación inicial y en servicio, la estrategia de acompañamiento pedagógico, la política de incentivos) también requieren alineamientos básicos con el sistema curricular, y no seguirse manejando en paralelo con independencia de los enfoques, énfasis y prioridades del currículo.
 - La política de reforma de la escuela es otro sistema en ciernes que también necesita articularse. Hay a su interior tres componentes, una política de directores dirigida a convertirlos en líderes pedagógicos, un Marco de Buen Desempeño del Director de Escuela y una estrategia de promoción de la convivencia escolar, que necesitan ser convergentes con los enfoques y apuestas de la política curricular.
- c. **Lugar de la evaluación en el sistema curricular.** El informe incluye los «reportes de resultados» de la ECE como un componente del sistema curricular y concuerdo en eso. No obstante, la evaluación está llamada a jugar un papel clave para que el sistema curricular merezca esa denominación. Tradicionalmente, la política curricular ha carecido de mecanismos de retroalimentación, pues los efectos de las decisiones en la práctica de los docentes nunca fue objeto de seguimiento. En general, todo lo concerniente a la política curricular se ha manejado siempre discrecionalmente. Ahora se necesita:
- Mecanismos que produzcan información de retorno no sólo sobre los aprendizajes, sino también sobre el uso de las Rutas de Aprendizaje, los materiales educativos, y el uso de los estándares establecidos en los mapas como referentes de evaluación pedagógica.
 - Procedimientos normalizados para el uso efectivo de toda esa información en el rediseño y mejoramiento continuo de las decisiones, productos y servicios que componen el sistema curricular.
 - Una política de evaluación del rendimiento escolar que combine la modalidad censal con la muestral para ir dando progresivamente mayor

cobertura a los aprendizajes fundamentales, siempre en base a los mapas de progreso que se vayan produciendo.

- 1.4. **Los otros alineamientos.** El informe también menciona la necesidad abordar después otros alineamientos importantes, por ejemplo entre áreas y grados, así como entre exigencia cognitiva y prerrequisitos entre un área curricular y otra. Dos reflexiones:
 - a. **Horizontal.** En el equipo responsable del Marco Curricular venimos insistiendo en que los aprendizajes fundamentales se necesitan unos a otros para que las personas puedan afrontar desafíos complejos, que no existe un aprendizaje para habilitar a la gente frente a cada tipo de realidad. Esta transversalidad y mutua recurrencia subraya la importancia de poner en agenda en algún momento la «articulación horizontal», como la denomina el informe.
 - b. **Vertical.** De otro lado, también estamos asumiendo que los estudiantes pueden caminar a distinto ritmo en referencia a los niveles de desempeño marcados por los mapas para cada ciclo y que la edad o el grado es un referente relativo. Lo que significa admitir la posibilidad de que algunos crucen la línea antes de tiempo y otros después. En ese sentido, cobra también especial importancia lo que el informe denomina «articulación vertical».

2. Diagnóstico General de los problemas de alineamiento del Currículum prescrito

- 2.1. **Sobre el planteamiento del problema.** Importa detenerse un instante en este tema y analizar el interesante contraste de lecturas y percepciones. Según el informe estamos efectuando una reforma curricular no anunciada ni reconocida y las Rutas de Aprendizaje serían un material débil, lanzado prematuramente y que estaría causando confusión. Es probable que las diferencias sean demasiado sutiles o sólo puedan ser notadas por los auspiciadores de los cambios que venimos realizando, pero lo cierto es que estamos en el esfuerzo no de modificar otra vez el currículo, sino de cambiar la política curricular misma, a fin de afrontar y empezar a resolver todas las deudas pendientes del proceso de reforma del currículo de educación básica que vivimos como país y que cristalizó en el DCN. Esto significa empezar a:
 - a. Corregir uno de los factores del ahondamiento de la brecha que se produjo entre lo prescrito y lo enseñado: la densidad, extensión y ambigüedad del currículo. La dificultad para manejar el instrumento no se explica sólo por déficits de capacitación, como siempre se sostuvo, sino por factores internos a la propuesta, algo que siempre se negó, lo que no permitió a la mayoría de los maestros apropiarse del enfoque y del sentido de las nuevas

demandas. *Para afrontar ese problema nos propusimos transitar a una política basada en un Marco Curricular Nacional, asociada a los Mapas de Progreso.*

- b. Llenar un vacío pedagógico clamoroso. Durante 15 años se ofreció erráticamente a los maestros un repertorio de métodos activos primero, luego un conjunto de metodologías para enseñar algunas capacidades específicas de lectura y matemática, luego un refuerzo teórico de contenidos disciplinares en ambas áreas. La pregunta sobre cómo entender, enseñar y evaluar competencias, más aun en un aula diversa y, sobre todo, por qué y para qué, si los docentes estaban tan habituados a su viejo rol transmisor de contenidos, nunca tuvo respuesta. *Para afrontar ese problema nos propusimos elaborar las Rutas de Aprendizaje.*
- c. Construir un consenso básico sobre la política curricular al interior del Ministerio, para forjar una visión común sobre la nueva propuesta y que todos se sientan representados en ella. Se ha logrado un primer consenso a nivel de decisores, muy importante considerando que cada oficina ha manejado siempre posturas curriculares propias alrededor de sus temas y el mal manejo de las diferencias ha sido un factor de debilitamiento de la coherencia del currículo. *Para afrontar ese problema elegimos un proceso de construcción participativa del Marco Curricular y los Aprendizajes Fundamentales con todos los directores de gestión pedagógica.*

2.2. Las Rutas de Aprendizaje. De otro lado, sobre la tesis de que las Rutas de Aprendizaje es una suerte de avanzada no declarada de un nuevo currículo aún no aprobado, hay varios temas que merecen despejarse, aun cuando lo que pasará a explicar a continuación no sea conocido ni evidente para todos:

- a. *EL DCN COMO PUNTO DE PARTIDA.* Las Rutas se basan en los Mapas de Progreso, los que a su vez se han basado en el DCN, pues el Marco Curricular y los aprendizajes fundamentales son todavía una propuesta en discusión. Los aprendizajes que se abordan en las Rutas: comunicación, matemática y ciudadanía, están en el DCN. Los dos primeros son apuestas en las que ha enfatizado siempre el sistema, la ciudadanía y las ciencias son más bien nuevas apuestas que decidimos colocarlas en la misma línea de prioridad, antes de entrar en el debate sobre el currículo. Esta es una primera premisa que me parece de gran importancia enfatizar.
- b. *LAS DIFERENCIAS.* Hay algunas diferencias con el DCN y éstas tienen tres fuentes:
 - El proceso de construcción de estándares, que ha aportado cambios dirigidos a subsanar deficiencias a nivel de la formulación y la secuencia de los aprendizajes.

- La necesidad de ofrecer al docente orientaciones pedagógicas más claras y coherentes desde el enfoque de competencias, las mismas que subsistirían aún sin Marco Curricular.
- Una redefinición del enfoque de educación ciudadana. Es básicamente aquí donde se ha llegado a proponer aprendizajes que no tienen correlato 'uno a uno' con el DCN.

Cuando aún no se había decidido adoptar como política la elaboración y concertación de un Marco Curricular, el acuerdo interno era que los cambios introducidos en la malla curricular estuvieran respaldados por una Resolución Ministerial, es decir, por una norma del mismo rango de la que aprobó el DCN.

- LAS RUTAS COMO SOPORTE PEDAGÓGICO.* La intención de lanzar las Rutas de Aprendizaje a fines del 2012 y de publicitar su uso no tuvo ninguna motivación relacionada con el Marco Curricular, pues aún se había puesto en marcha una estrategia en esa dirección y estábamos en la fase de diagnóstico de las fortalezas y debilidades del DCN. Las Rutas fueron parte de una estrategia planteada desde el inicio de la gestión ministerial para mejorar los aprendizajes. Consideramos perentorio poner en manos de los maestros instrumentos que orienten su práctica hacia el logro de aprendizajes de mayor complejidad, pues los resultados de las evaluaciones censales indicaban que los maestros y el sistema habían tropezado con dificultades para seguir avanzando.
- MARCO CURRICULAR Y RUTAS.* A futuro, las Rutas de Aprendizaje están llamadas a ser una mediación pedagógica de primera importancia entre el Marco Curricular y la enseñanza en el aula, pues deberán facilitar la operacionalización de todos los aprendizajes fundamentales. Para que eso ocurra, entre otras cosas, el Marco Curricular necesita tener existencia legal.
- ¿FUENTE DE CONFUSIÓN?* La idea de que las Rutas de Aprendizaje están o podrían estar generando confusión y cuestionamientos, no se condice con varias señales de interés y aceptación que hemos venido registrando desde su lanzamiento³, a pesar de las debilidades que exhiben y que no hemos dejado de reconocer. La idea de un probable efecto de confusión o rechazo, además, parte de un supuesto que considero muy discutible: la identificación de los maestros con las formulaciones del DCN. En verdad, esta suerte de confusión o «conflicto de lealtades» es un fenómeno característico entre los círculos de especialistas cuyo objeto o referente principal de trabajo es el DCN, antes que entre los maestros de aula.

³ Más de 300 mil descargas desde el portal del ministerio en menos de seis meses, solicitudes de las más importantes asociaciones de escuelas privadas para recibir ejemplares y capacitación en su uso para todos sus afiliados, opiniones favorables de diversos especialistas, incluso ajenos al círculo de aliados de la gestión, entre otros. La Derrama Magisterial, además, ha creado un programa masivo para capacitar docentes en el uso de las Rutas.

- f. **RUTAS Y MAPAS DE PROGRESO.** Las Rutas se basan en los Mapas porque esa fue una decisión firme desde el principio. No obstante, en su proceso de elaboración se hicieron patentes diferencias en la categorización y el lenguaje con que se denominaban los aprendizajes. Esto fue asumido por nosotros como una expresión clara del debilitamiento del enfoque de competencias que el último ajuste del DCN (2009) había venido propiciando y que las Rutas necesitaban revertir. Ahí es donde ha surgido un debate que no se ha terminado de zanjar, pero que en su momento se consideró no debía impedir que los maestros dispongan de instrumentos que orienten la enseñanza, un ámbito –el de la pedagogía- donde los estándares no tienen función directa.

2.3. El escenario político. La necesidad de un marco normativo ordenador me parece una observación muy importante y el tema debe entrar en agenda de inmediato. De otro lado, las tensiones que se reporta entre las ‘instituciones participantes’ tienen que ver a mi juicio con tres factores:

- a. La insuficiencia o debilidad del marco normativo de respaldo, pues hay procesos y procedimientos específicos sobre diseño, gestión, monitoreo, evaluación y reajuste curricular que deberían estar normalizados y no lo están. La reestructuración interna del Ministerio desde una lógica de procesos busca ofrecer en parte una respuesta a ese vacío.
- b. La necesidad de un reconocimiento explícito de las funciones y atribuciones de cada entidad, atribuciones que no se pueden ejercer de manera arbitraria pero que tampoco se pueden relativizar o desconocer en nombre del consenso o la costumbre. No somos entidades privadas que pueden moverse con mayor pausa y elasticidad, sino de carácter público, donde esta flexibilidad tiene límites.
- c. La ausencia de procedimientos de concertación y toma de decisiones que impliquen, por ejemplo, un registro objetivo de consensos y disensos, mecanismos para procesar y zanjar las diferencias, y una memoria de los acuerdos, para evitar el riesgo de relativizarlos o desconocerlos al cabo de un tiempo o en instancias distintas a las que adoptaron la decisión.

Ahora bien, el escenario político en el que se mueve siempre la acción del Estado no siempre permite un despliegue ordenado de las piezas sobre el tablero. En la escena privada, podemos mover primero los peones, después los caballos, a continuación los alfiles y después las fichas de mayor valor. Aquí en cambio, el tablero nunca está en posición de inicio, siempre estamos en medio de configuraciones complejas y no siempre ideales para arriesgar la siguiente jugada.

No nos ha sido posible hacer una evaluación del DCN, luego una construcción participativa del Marco Curricular, después la elaboración de los Mapas y al final de las Rutas y los materiales educativos. El tiempo que toma una secuencia como ésta excede la estimación más razonable de un periodo de gestión. En esa fragilidad nos movemos y tenemos que tomar las mejores decisiones. Como he señalado ya, las Rutas no fueron lanzadas apresuradamente como punta de lanza de un Marco Curricular aún inexistente, sino como una iniciativa expresamente dirigida a subsanar un gravísimo vacío pedagógico en la cadena de acciones del Ministerio orientada a la mejora de los aprendizajes. Reitero que aún si descartáramos la opción de un Marco Curricular, las Rutas se mantendrían en pie y los cambios en el enfoque pedagógico también.

2.4. El escenario técnico metodológico. Sobre esta sección del informe y estando de acuerdo en general con las diferencias o «ruidos» que detecta el análisis de las distintas propuestas, tengo varios comentarios:

- a. Las diferencias de arquitectura entre Mapas y Rutas son reales y deben resolverse en coherencia con el enfoque pedagógico de competencias, sobre el que sí se requiere un consenso informado, y con las características del público al que se dirigen. Un vicio de la tradición curricular local del que estamos buscando escapar, porque nos aleja de los maestros, es la de crear cada tanto nuevas categorías y subcategorías, que en nombre de la precisión distinguen sub aspectos en diversos aspectos, planos en distintas dimensiones y ámbitos o sub campos al infinito. El lenguaje académico tiene sus reglas, el lenguaje curricular y pedagógico puede apelar a él para dar cuenta de sus fundamentos con el necesario rigor, pero tiene que diferenciarse cuando se dirige a los maestros y no a la comunidad de expertos. Emilio Tenti nos recordaba que, en América Latina, el capital cultural de quienes formulan el currículo no es el mismo de quienes lo leen y utilizan, pero que esta constatación básica se pierde fácilmente de vista
- b. El informe alerta sobre la desaparición en la propuesta de Marco Curricular de los casilleros de «conocimientos» y «actitudes» que figuraban en el DCN. Es necesario aclarar que cuando hablamos de las capacidades que constituyen las competencias, estamos hablando de capacidades humanas en sentido lato y por eso incluyen tanto el dominio de conocimientos, habilidades, técnicas, instrumentos, conductas, emociones como cualidades o rasgos de personalidad en general. Desde esta premisa, conviene recordar dos hechos importantes:
 - Hasta fines del año 2009 en que el DCN sufre un reajuste, el currículo no hacía distinciones entre conocimientos, capacidades y actitudes. Es decir, su inclusión tiene sólo 3 años de vigencia y respondió fundamentalmente a determinadas presiones políticas para visibilizar los conocimientos en la malla curricular. Es por eso que no se tomó la molestia de

dar orientaciones al docente sobre las distintas formas en que deben ser enseñados o evaluados.

- Los maestros peruanos, en general, han venido manejando el DCN como si fuera un currículo por contenidos, manejando las áreas como asignaturas, diseñando secuencias cancelatorias de enseñanza y aplicando pruebas de conocimiento para evaluar el rendimiento de sus estudiantes. Es decir, bajo la denominación de competencias, han seguido enseñando conocimientos. La diferenciación de estos tres campos con que nos sorprende el DCN reajustado de fines del 2009 sólo refuerza esta tendencia.
- c. El informe señala como problema la no correspondencia entre tipo y cantidad de mapas referidos a un determinado aprendizaje, respecto del tipo y número de estrategias pedagógicas privilegiadas en las Rutas (caso de comunicación y ciudadanía). Aquí me surge una pregunta: *¿debe la pedagogía seguir el camino de desagregación y la lógica de organización de los estándares?* Entiendo que no, porque son instrumentos que se mueven en planos distintos. Para enseñar puedo diseñar oportunidades que me permitan desarrollar dos o tres aprendizajes a la vez, aún si pertenecen a mapas distintos. Para evaluarlos en cambio, sí tendría que distinguir criterios y procedimientos. El informe llega a afirmar incluso que estas diferencias «son una amenaza grave a la comprensión de los instrumentos por parte de los usuarios» y esa afirmación me suscita otra pregunta: *¿los maestros de aula son usuarios de los mapas de progreso?* Porque se parte de la premisa de que el docente va a trabajar con los dos documentos. No creo que ese pueda ser el caso. Los Mapas son un producto intermedio y deben servir de base a las políticas de evaluación del sistema escolar. Son también el fundamento de las Rutas, porque especifican lo que la política curricular ha establecido como necesario de aprender y son por tanto el referente sobre el que debo diseñar tanto la baraja de alternativas de enseñanza como las estrategias de evaluación formativa. Pero imaginar que los Mapas pueden ser un instrumento operativo del maestro en su aula al costado de las Rutas es lo que me parece complicado y riesgoso.
- d. El informe problematiza el surgimiento de competencias que no figuran en los mapas, como es el caso de las competencias literaria y audiovisual formando parte del aprendizaje de comunicación. Aquí hay otra confusión que necesita aclararse:
- Independientemente de quién sea el Ministro de turno o su estilo de gestión, la política curricular la fija el Ministerio y en ejercicio de su rectoría es quien determina dónde es necesario generarse estándares. Si la decisión es agregar a la malla curricular de comunicación dos competencias, independientemente de si como parte de un futuro Marco Cu-

ricular o del DCN actual, será una decisión legítima y tendrá que sustentarse razonablemente en diálogo constructivo con los equipos formuladores de estándares. Pero la preexistencia de un mapa de progreso donde esas competencias no figuran, no representa una limitación.

- En este caso, ambas competencias forman parte de una propuesta que será sometida a un diálogo con actores, no están incluidas en las Rutas y no tienen por qué tener un mapa de progreso en lo inmediato. La afirmación de que el código audiovisual o literario ya está incluido en la frase «toda clase de textos» no es definitiva, no es una certeza sino un punto de vista en el debate. Desde mi perspectiva, eso no ayuda a distinguir las gramáticas propias de ambos lenguajes y hay razones para considerar muy importante hacer esta distinción.
- e. Sobre las variaciones en los enfoques al interior de las áreas curriculares, el informe plantea varias alertas, que pasan por inconsistencias internas en los documentos revisados y acaban en las diferencias de terminología a la que nos hemos referido antes. El informe se pregunta si se trata de discrepancias a nivel de lenguaje que pueden ser limadas con buena voluntad o si se trata de diferencias de enfoque. La constatación es acertada y creo que ambas explicaciones son posibles. El telón de fondo es un debate no resuelto sobre el enfoque de competencias que viene de los años 90, sobre la función de la competencia en la planificación, la enseñanza y la evaluación:
- Para unos es sólo el «sombbrero» de un conjunto de capacidades específicas que son las que necesitan ser objeto de tratamiento sistemático en el aula. Si es un sombrero, luego la competencia en sí misma no se enseña ni se evalúa. Todo se enfoca en las capacidades (léase además conocimientos y actitudes).
 - Para otros la competencia consiste el arte de la combinación de ciertas capacidades para producir una respuesta a una situación determinada. Presupone el dominio de tales capacidades pero no culmina sino en la habilidad del estudiante para hacer uso combinado de ellas en un contexto de desafío. Por tanto si se enseña y sí se evalúa.

Renombrar la competencia como «dominio» es reflejo de la primera postura, pues equivale básicamente a la etiqueta del envase que contiene lo sustantivo a ser enseñado y evaluado: las capacidades. En el Ministerio estamos en la segunda postura, por lo que estamos en el esfuerzo de revertir lo que consideramos una distorsión del enfoque. Una vez más diré que, independientemente de si hay Marco Curricular o nos quedamos con el DCN, corregir este enfoque es una necesidad.

- f. Las variaciones detectadas por el informe en la progresión o secuencia entre mapas y rutas merece ser puesta en agenda y concertada, porque las Rutas no pueden crear una escala de progreso distinta a la de los Mapas.
- g. Una última observación del informe en esta sección alude a la falta de referencias entre los documentos. Creo que, en efecto, las relaciones pueden hacerse más explícitas, en Mapas y Rutas, y que las Rutas en particular deben poner especial cuidado en la visibilidad de la articulación entre estrategias y resultados. Dos comentarios:
 - Dice el informe que «En las propuestas de estrategias de las Rutas, no se muestra cómo una determinada secuencia pone en juego lo que se espera que el alumno logre al finalizar ese ciclo» y que no basta hacer referencia al estándar en las primeras páginas. Estoy muy de acuerdo, me parece que los cursos de acción que las Rutas proponen en cada caso necesitan ir evidenciándole al profesor con la máxima claridad, el modo concreto en que van posibilitando en el estudiante el despliegue o la combinación de determinadas capacidades.
 - No obstante, es oportuno reiterar que los Mapas, por su naturaleza, no son un documento que necesite formar parte del kit de herramientas básicas del docente para hacer operativo el currículo. Son las Rutas las que deben ofrecer, en un lenguaje más cercano al docente y –como dice el informe- con un «diseño editorial idóneo», alternativas e instrumentos para hacer uso de los estándares establecidos en los Mapas en la evaluación pedagógica de sus estudiantes.

2.5. El escenario organizacional. Sin duda alguna, deben mejorar los canales y la oportunidad de la comunicación entre las instancias de decisión y entre éstas y los equipos técnicos de todas las instituciones implicadas, para no agregar malos entendidos a las dificultades propias de un diálogo ya en sí mismo complejo, debido a la naturaleza de los temas en juego y la legítima diversidad de perspectivas. No obstante:

- a. Se necesita una agenda ordenada y procedimientos claros en un marco de planificación conjunta del desarrollo de la política curricular para la educación básica, pero al mismo tiempo una conciencia muy lúcida sobre las responsabilidades que en última instancia corresponden a cada entidad.
- b. Se necesita aceptar que no todos los consensos que se obtengan serán igualmente satisfactorios para todos, o que habrá temas en los que no será posible llegar a un acuerdo, aceptando la decisión de quien deba tomarla. Este es un criterio básico para hacer posible el funcionamiento de las instituciones.

- c. Se necesita hacer posible una visión y una identidad común, sentirnos todos partes de un mismo proceso dirigido a darle al sistema escolar la efectividad y relevancia de la que ahora carece, en beneficio de siete millones de estudiantes. La búsqueda de posicionamiento institucional es siempre legítima, pero debe subordinarse a esto.

3. **Acerca de las recomendaciones**

Estando muy de acuerdo con lo que el informe propone en su sección final, he organizado las siete recomendaciones en tres grandes ejes: la estrategia de cambio educacional que sirve de contexto a la tarea de alineamiento, la gestión del proceso en su conjunto y la comunicación con la opinión pública. Las presento de ese modo y planteo algunos comentarios puntuales:

3.1. ***Ubicar la tarea de formulación y articulación de instrumentos curriculares en el marco de una estrategia mayor: la redefinición de la política curricular y la mejora de los aprendizajes.***

La preocupación por el alineamiento de los instrumentos ha sido uno de los temas principales en la agenda de los consultores, pero en la agenda actual de la gestión curricular es una pieza maestra que forma parte de un mosaico mayor. Como he señalado antes, lo que está en juego es la redefinición de la política curricular, sus enfoques, su organización, sus énfasis, su viabilidad, su estrategia de gestión. Pero esto es así porque, a su vez, la pelea de fondo en la que estamos empeñados es por la mejora de la efectividad, la equidad y la relevancia del sistema escolar.

De lo contrario, la enorme brecha entre las expectativas descritas en el currículo oficial actual y lo que en realidad ocurre en las escuelas seguiría siendo asumida con desaprensión, como expresión supuestamente inevitable de la escasa preparación de nuestros maestros y los bajos niveles de educabilidad de los estudiantes. No estamos en esa tesis y, a la vez, el ajuste curricular no es el propósito final y no es el único movimiento que necesitamos hacer para lograr el objetivo.

Aun cuando, en este contexto, podrían distinguirse varios desafíos adicionales, agrupo aquí y comento tres de las recomendaciones hechas en el informe:

- a. *Precisar la función de cada instrumento del sistema curricular e incorporar los documentos referidos a la evaluación del aprendizaje de aula y nacional en el sistema.*

El informe plantea que «el instrumento que defina la secuencia debería ser el Mapa» y que «la Ruta (debe) presentarse como un documento que brinda el

apoyo a los docentes para orientar su trabajo hacia el logro de las expectativas del mapa». Más aún, alerta que la matriz de indicadores de las Rutas, «tal cual está presentada tiene el riesgo de fragmentar el aprendizaje e invisibilizar las competencias».

Propone finalmente que «las Rutas sean el documento “de batalla” de los profesores, e integren visiblemente a los AF y los Mapas» y que se debe «incluir los mapas en la gráfica del sistema, pero no promover su uso directo por profesores en esta fase». Conuerdo con estos planteamientos y habría que extraer las consecuencias prácticas de cada afirmación para adoptar las medidas que corrijan eventualmente el rumbo de la nave.

b. Establecer un plan de elaboración y publicación de los documentos curriculares, que considere su alineamiento.

El informe plantea cinco sugerencias: «concentrar esfuerzos en terminar la definición de los AF, que constituye el documento que precede toda la construcción», «definir un plan de implementación gradual del nuevo currículum», «continuar la elaboración de documentos curriculares» [lo que incluye «reeditar los Mapas de Progreso con la nueva terminología, haciendo referencia explícita a los AF»], «establecer procedimientos de revisión editorial, para minimizar los errores tipográficos y asegurar una gráfica y un lenguaje común entre documentos», y «reelaborar las rutas ya distribuidas, según comentarios específicos, y en particular resguardando la alineación de los indicadores con los mapas de progreso».

Conuerdo también con los cinco planteamientos y creo que todas las recomendaciones específicas que se desprenden de cada uno de ellos merecen discutirse y colocarse en una agenda de trabajo.

c. Definir la articulación que se establecerá con los diseños curriculares regionales.

El informe señala que «sería apropiado contar con un diagnóstico acerca de los procesos regionales de construcción curricular y el grado de implementación que estos tienen en el sistema educacional», y además, «elaborar ejemplos de estrategias contextualizadas a cada región, en los que se integren las capacidades que se desarrollan en las Rutas con contenidos de los diseños curriculares regionales».

- Lo primero es importante porque las regiones que han entrado en este proceso no parecen haberse planteado como problema la brecha histórica entre lo prescrito y lo implementado, persistiendo en una concepción del currículo como el gran repositorio de una variada multitud de expectativas. Más allá de las construcciones curriculares hasta ahora avanzadas

en las regiones, desde una u otra perspectiva teórica o ideológica, hace falta registrar cómo se percibe ese proceso desde abajo, desde la soledad del aula, cuánta identificación suscita y cuán fácil le resulta al maestro ponerlo en operación.

- Lo segundo merece discutirse, porque en efecto un tipo de alternativas pedagógicas que se le puede ofrecer al maestro desde las Rutas están en el rango de las didácticas específicas para capacidades específicas, las que pueden suponer procesos muy estructurados y universales; pero otro tipo de opciones tiene que ver con pedagogías más contextualizadas y menos estructuradas, que exigen la delimitación de escenarios de actuación en contextos de realidad. Esta segunda opción es la que estamos considerando abordar para la segunda generación de Rutas.

3.2. Establecer una estrategia y mecanismos de gestión que garanticen la coherencia y direccionalidad del proceso, incluidos los componentes del sistema curricular.

Todo el proceso de diseño e implementación del Marco Curricular y los instrumentos que lo constituyen necesitan hacer explícitos su estrategia y sus mecanismos de gestión, pues es en ese contexto que deben situarse numerosas acciones y tareas específicas. En este ámbito agrupo tres de las recomendaciones planteadas en el informe:

- a. Establecer una coordinación técnico-política de conducción del proceso con legitimidad tanto interna como externa o pública.*

El informe sugiere «establecer una coordinación técnico-política del proceso, de dos o tres personas, que tenga un fuerte liderazgo sobre los equipos de área», con el mandato de «conducir la producción documental y asegurar su alineamiento». Conuerdo con el planteamiento, pero aun cuando esta tarea es particularmente crítica, creo que necesita ser gestionada como parte del proceso de construcción del sistema curricular y de implementación de una nueva política curricular.

En otras palabras, el alineamiento es una tarea medular que necesita una gerencia técnica para garantizar un buen resultado. Pero no perdamos de vista que ésta forma parte de un proceso más grande que sí tiene una conducción. Es posible que esa conducción necesite fortalecerse, especializarse y, a la vez, crear o mejorar mecanismos de comunicación y coordinación interna e interinstitucional, pero existe una gestión del proceso y maneja una agenda mayor.

- b. Homogeneizar la terminología entre documentos.*

El informe enfatiza que «el bien a preservar con la homologación (de la terminología) es la comunicación a los profesores», por lo que «recomienda que (los

mapas) adopten el lenguaje de los AF y las Rutas, en el sentido de hablar de competencias, capacidades, niveles y ejemplos de indicadores». Conuerdo con esta afirmación, el informe abunda en ejemplos precisos de estas diferencias y en la necesidad de que, además, «al interior de cada documento la terminología se use de un modo inequívoco y sistemático». Asumo que buena parte de esta tarea se allana con buena voluntad, si la discusión está en el nombre de las cosas, pero requerirá un esfuerzo mayor si sitúa en el plano de los significados. La nueva política curricular ha hecho un ajuste en el enfoque pedagógico de competencias que no tiene que ver principalmente con las palabras, pero hay suficiente sustento detrás como para hacer de este esfuerzo una experiencia productiva y útil para todos.

c. *Articular la implementación del nuevo currículum con la política de desarrollo profesional docente y de textos escolares.*

En el numeral 3 de la sección A de este documento explico sucintamente cuáles creo que son las otras articulaciones que el sistema curricular debe proponerse lograr y cuál es la ubicación de los textos y el desarrollo docente en ese contexto. A ella me remito.

3.3. *Elaborar un plan maestro de comunicación del nuevo sistema curricular al conjunto de la sociedad en general [y al profesorado en particular].*

El informe plantea, asimismo, la necesidad de establecer un puente con la opinión pública, para que la información sobre los cambios que se están emprendiendo y su sentido puedan estar al alcance de todos. En ese sentido propone un Plan Maestro de Comunicación que prevea «cómo se acompañará el proceso, para apoyar la comprensión y uso de los materiales por los actores educativos», el cual debiera «incluir información sobre el conjunto de modificaciones curriculares que se están incorporando» y contemplar «distintos tipos de estrategias comunicacionales». Debido a su importancia, considero que esta recomendación constituye en realidad un tercer eje de acción y debiera dar lugar a varias iniciativas, dirigidas tanto al gran público, como a los padres de familia y los profesores en particular, aunque el informe subraya la necesidad de incluir también a los agentes «que les corresponde difundir el nuevo sistema curricular».