

¿Es posible enseñar todo lo que prescribe el currículo?

Luis Guerrero Ortiz

Lima, Perú. Mayo 2008

Las preguntas que los investigadores pueden formularse en relación a la educación escolar, al interior de sistemas educativos no inclusivos como los nuestros, pensados para otra época de la historia, sin duda son numerosas. Por ejemplo, acerca de los niveles de deserción en las escuelas primarias de la zona andina, de la enseñanza de la historia nacional a las comunidades indígenas, del uso de las computadoras en las escuelas rurales, de las metodologías empleadas en las escuelas rurales multigrados para enseñar matemáticas o lectura comprensiva, de los mensajes de género presentes en el aprendizaje de la lengua escrita, de las diferencias en el rendimiento escolar en contextos diferentes, de la actividad de las pandillas en la educación secundaria urbana o del papel de la gestión escolar en el buen desempeño de los maestros, entre muchísimos otros temas de interés e importancia indiscutible¹.

Muchas de estas preguntas plantean el problema de cómo lograr algunos aprendizajes específicos bajo determinadas condiciones sociales, culturales o pedagógicas, el de la gravitación de alguna variable interna o externa a la escuela en relación a ese propósito, o el de las consecuencias de una mala enseñanza en distintos planos posibles, cuando no abordan problemas a nivel del sistema de gestión de la educación en alguna de sus múltiples dimensiones. La relevancia de este tipo de preguntas creo que está fuera de toda duda, más allá de las mayores o menores luces que nos aporten sus respuestas en cada caso y aún del mayor o menor grado de aprovechamiento que haga el sistema de ellas.

A qué madeja conducen los hilos de la investigación educativa

No obstante, creo que hay una pregunta previa, bastante básica, que no la hemos formulado con suficiente fuerza, quizás porque su posible respuesta la hemos ubicado en el terreno de los supuestos, es decir, ha operado como un implícito. Me refiero a la pregunta ¿Es posible enseñar los currículos que tenemos? Dicho de otra manera ¿Hasta qué punto les es posible a nuestros maestros y escuelas enseñar con efectividad todo lo que el currículo demanda? ¿Están teniendo realmente nuestros niños y adolescentes oportunidades de aprender todo lo que el currículo les asegura que aprenderán? ¿Cuáles son aquellas condiciones indispensables que la enseñanza y el aprendizaje del currículo en su conjunto exigirían a los docentes, a las escuelas y al sistema para alcanzar la eficacia deseable?

¹ Un buen recuento de investigaciones en educación en el Perú se encuentran por ejemplo en: Martín Benavides y José Rodríguez (2006). Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES. CIES-GRADE-PUCP. Lima. También en: Javier Iguíñiz y Roxana Barrantes (2004), La investigación económica y social en el Perú. Balance 1999-2003 y prioridades para el futuro. CIES-IEP-PUCP. Lima. Igualmente en el portal del proyecto Investigación para una Mejor Educación (IME) de GRADE: <http://www.grade.org.pe/ime/indice.htm>

Nótese que estoy hablando del currículo, es decir, del conjunto de las demandas de aprendizaje, no de una u otra capacidad en particular, por más relevante que ésta fuese. Todos sabemos que en principio, todo currículo escolar debiera expresar la respuesta del sistema a las demandas sociales en un determinado contexto y momento histórico. Tratándose de demandas que provienen de las necesidades actuales del mundo productivo, de la vida ciudadana, de la vida personal y de la llamada sociedad del conocimiento, se trataría de una respuesta imposible de reducirse a una sola variable. Digamos, el aprendizaje de las matemáticas o la lengua escrita. Ferrer señalaba a inicios de esta década que en todos los países de América Latina «los cambios curriculares se inscriben en contextos de grandes transformaciones políticas y del orden económico regional y mundial» y que todos aspiran «a que los nuevos contenidos de aprendizaje contribuyan a la consolidación de las democracias, al afianzamiento de la paz y la estabilidad interna, y al logro de un desarrollo económico sostenible basado en la productividad y en la competitividad internacional»².

Nótese también que no me estoy preguntando por la relevancia ni por la pertinencia de los aprendizajes requeridos por nuestros actuales currículos. Es decir, no he planteado la pregunta si acaso esos aprendizajes seleccionados están traduciendo bien las demandas de nuestras sociedades en toda su diversidad ni hasta dónde están presentes los cuatro pilares que planteaba el Informe Delors a principios de la década pasada para la educación el siglo XXI. Por el momento y por razones estrictamente metodológicas, vamos a poner esa pregunta entre paréntesis.

La pregunta que planteo es muy simple y la formulo de otra manera: ¿Sabemos acaso, fehacientemente, que es posible que un profesor, en las distintas condiciones sociales, económicas, geográficas y culturales en las que normalmente trabajan y en los distintos segmentos de nuestros sistemas educativos, con los diferentes estándares de oportunidad que cada escuela exhibe en relación con los aprendizajes, pueda enseñar con éxito año tras año todo lo que prescribe el currículo en cada una de sus áreas?

Nueve respuestas tácitas a una pregunta no formulada

Si observamos la historia del cambio curricular y el debate público sobre la educación básica en nuestros países, esa pregunta no aparece planteada comúnmente de manera abierta, quizás porque nunca se formuló como una hipótesis a verificar sino como una certeza a priori. Ferrer nos recuerda que las líneas centrales de las reformas curriculares en América Latina fueron objeto de concertación muy amplia, involucrando a diversos actores, así como de validación de sus contenidos. Pero estos procesos de validación los define como «instancias de legitimación técnica y política de los contenidos curriculares a través de sucesivas revisiones del currículo por parte de diferentes actores del sistema»³, no como confirmación sobre el terreno de la posibilidad

² J. Guillermo Ferrer (2000). Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. University at Albany - State University of New York.

³ *Ibíd.*

real de enseñarse con estimable eficacia en diversos contextos y con distintos públicos.

Ferrer señala que la dificultad mayor para llegar a acuerdos sobre estos contenidos fue el debate sobre qué descartarse cuando se conjeturaba que todos ellos no podían incluirse en el programa por las restricciones de tiempo. Lo que sí estaba claro en todas estas instancias es que todo lo que finalmente se decidía que los estudiantes debían aprender se consideraba tan imperativo, que era imposible pensar en la posibilidad de que enseñarlo fuera inviable. El único requisito que parecía necesario era que los docentes se actualizaran en los contenidos del currículo y, en todo caso, que se asegurasen ciertas condiciones básicas de EDUCABILIDAD, aunque esto último se plantease sólo como un buen deseo. Luego, sólo sería cuestión de aplicarlo.

Como ambas condiciones no ocurrieron en la medida de lo esperado y las primeras evidencias de malos resultados provinieron del ámbito de las matemáticas y la comprensión lectora, ahora pareciera que bastara que al menos esa parte del currículo funcione bien. Pero la concentración de las medidas de política en el aprendizaje de estas dos áreas no ha cancelado formalmente el resto del currículo y los profesores siguen siendo responsables de enseñar a sus estudiantes todos sus contenidos. Lo que significa que seguimos manejándonos bajo el supuesto no demostrado de su viabilidad como propuesta de conjunto, algo a lo que ayuda también el hecho de que no habría evidencias tan claras como en el caso del aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas, que lleven a sospechar lo contrario.

Pero sí hay base empírica para sospechar de esa posibilidad. En el marco de la Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar efectuada en el 2004 por el Ministerio de Educación del Perú⁴, se preguntó a los maestros de 6° grado de primaria por la cobertura realmente lograda del currículo al término de cada año escolar en el ámbito de las matemáticas y el lenguaje escrito. Las respuestas arrojan en promedio un 60% respecto de los principales aprendizajes prescritos para el grado. Tratándose de una confesión de parte, se sospecha que esta cifra pueda ser de una magnitud aún menor.

De otro lado, investigaciones efectuadas en el campo del aprendizaje de las matemáticas en escuelas públicas peruanas, donde estudia el 85% de la población escolar, han establecido que los profesores tienden a pasar por alto los contenidos del currículo con mayor demanda cognitiva para los niños⁵. Así, el bajo desempeño de los estudiantes en esta área mostrado en las evaluaciones nacionales, podría estar relacionado al sencillo hecho de tener que responder lo que nunca tuvieron oportunidad de aprender.

Del mismo modo, los pobres resultados en materia de formación cívica exhibidos por más del 90% de alumnos que concluyen la primaria revelados por la última evaluación

⁴ IV Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 (EN 2004). Informe de resultados. Unidad de Medición de la Calidad (UMC). Ministerio de Educación. Lima, 2005.

⁵ Santiago Cueto, Juan León, Cecilia Ramírez y Gabriela Guerrero (2008), «Oportunidades de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Matemática y Lenguaje». En: Revista digital de educación de REICE, Vol.6 N° 1, 2008. La Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

nacional⁶, aún en ámbitos muy elementales de cultura ciudadana, estarían hablando más que de conocimientos mal aprendidos, de contenidos nunca enseñados. En general, según un informe de GRADE de fines del 2006, «las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes peruanos no se distribuyen equitativamente. De hecho, algunos de los estudios citados sugieren que la cobertura del currículo es mayor para estudiantes de mayores recursos económicos»⁷.

Pero el problema parece ser más extendido. Según Cervini, «diversos estudios internacionales han señalado que entre los países, los maestros difieren no sólo “en qué enseñan en relación con qué se evalúa” sino también en el grado de implementación o cobertura curricular»⁸. Como lo indica el sentido común, a menor cobertura curricular menores serán las oportunidades de aprender y, por lo tanto, más escasos los aprendizajes. De este modo, lo que media entre el currículum prescrito y el currículum real son el número y la calidad de las oportunidades de aprender lo que se espera.

Hay más reportes confirmatorios de este problema, como el de Peter Silcock. «Hilsum y Cane estimaron que el 58% del día de un docente se dedicaba a la enseñanza y actividades asociadas; más recientemente, investigadores de la Universidad de Warwick reportaron 43.9% en 1990 y 41.6% en 1991 (Campbell & Neill, 1990, Campbell et al, 1991). Esto se compara con el 63% dedicado al TIEMPO INSTRUCCIONAL de colegios estadounidenses de primaria, reportado en 1984. (Burns, 1984). Dada la bien documentada relación entre la enseñanza efectiva y la proporción de tiempo que los profesores en realidad pasan “enganchando” a los alumnos con tareas de aprendizaje (ver Myers, 1990; Anderson, 1984), la implementación eficiente del nuevo currículo puede decirse que depende, crucialmente, del balance apropiado entre el tiempo en que se enseña y el tiempo en que no se enseña»⁹. Las fechas y las referencias de estos informes indican que el problema no es nuevo ni exclusivo de una región.

Si hay indicios claros de que los currículos sólo se enseñan de manera muy parcial, la pregunta lógica que no deberían perder de vista ni los formuladores de políticas ni los investigadores es una muy sencilla: ¿por qué?

Las respuestas disponibles apuntan hacia varios lados:

1) Unas mencionan la mala preparación de los docentes en general, particularmente en el campo de su formación disciplinar y más precisamente aún en el ámbito lingüístico y matemático, casi los únicos que han sido objeto de indagación. Así, su bajo nivel de dominio del currículo los llevaría a eludir la enseñanza de sus contenidos más exigentes. Esta explicación estaría asociando la mejor formación disciplinar del profesor a la posibilidad de que el currículo en su conjunto pueda ser enseñado de manera óptima en las condiciones dadas.

⁶ EN 2004, Ob.cit.

⁷ Análisis & Propuesta: contribuciones al debate sobre formulación de políticas públicas. GRADE. Boletín N° 11, Lima, Agosto de 2006, p.4.

⁸ Rubén Cervini Iturre (2001). Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 3, No. 2, 2001. Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina.

⁹ Peter Silcock (1992). Primary School Teacher-Time and the National Curriculum: Managing the Impossible? Source: British Journal of Educational Studies, Vol. 40, No. 2, (May, 1992), pp. 163-173.

2) Otras respuestas apuntan a las deficiencias metodológicas del profesor, lo que daría mayor importancia relativa al dominio de las didácticas adecuadas para la enseñanza de los nuevos contenidos demandados. Quienes sostienen que los actuales currículos no se pueden enseñar a través una pedagogía discursiva, señalan que es allí donde se encuentran los entrampamientos. Desde esta postura, un mayor repertorio de métodos, técnicas e instrumentos para la enseñanza de cada uno de los contenidos del currículo, haría posible su cabal aprendizaje.

3) Una tercera respuesta a la pregunta por las razones de la baja cobertura curricular nos conduciría a los alumnos, a los niveles de pobreza que afectan a la mayoría y a sus probables efectos negativos en sus capacidades intelectuales, condición que colocaría a buena parte de ellos en la controvertida categoría de «no educables». Más allá del debate acerca de cuál es la frontera que establece la condición de educable o no de un ser humano, lo cierto es que esta tesis, dirigida en principio a sensibilizar a los decisores de política, termina enviando a los maestros una invitación a la subestimación. Así, muchos profesores podrían estar dejando de enseñar lo que estimarían poco probable que sus alumnos estén en capacidad de aprender. Esta explicación estaría asociando un mejor nivel de vida de los estudiantes, a la posibilidad de que el currículo en su conjunto pueda ser enseñado eficazmente en situaciones de desventaja social.

4) Hay respuestas que señalan el incumplimiento crónico de las horas normativamente prescritas para la enseñanza escolar, un problema común en toda América Latina. En el Perú, siendo 1200 y 1100 horas anuales las normadas para la secundaria y la primaria respectivamente, hay estudios que hablan de 486 horas realmente dictadas en 36 semanas de clases en las escuelas públicas, cifra que podría bordear las 600 en la zona urbana y las 400 en la zona rural. Las explicaciones aluden a factores diversos, todos ajenos al currículo. Uno de ellos ha sido la reducción de la jornada escolar durante el último tercio del siglo XX para dar lugar a un turno adicional vespertino en las escuelas, sin que la carga curricular disminuya. Desde esta hipótesis se supondría que con mayor tiempo disponible, el currículo podría enseñarse sin mayores dificultades.

5) Una quinta respuesta pone énfasis más bien en el peso excesivo que representa un currículo sobredimensionado. Es decir, plantea que el currículo no se puede enseñar completo ni bien pues sus demandas serían exageradas. César Coll señala que hemos dado una respuesta desmedida a la pregunta por todo lo básico y necesario de ser aprendido por cualquier futuro ciudadano. Por eso considera apremiante repensar el currículo escolar «desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos»¹⁰. Otras voces han venido señalando también como barrera su «excesiva ambición», proponiendo su simplificación¹¹, aunque no queda claro si es una reducción cuantitativa de sus contenidos o una reducción de sus demandas cualitati-

¹⁰ César Coll y Elena Martín (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares., Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Madrid. Santiago de Chile.

¹¹ Hugo Díaz (2006). Panorama actual de la educación peruana. Una visión del período 2000-2006 y su proyección al 2011. EDUCARED. Lima.

vas de logro o ambas opciones, el tipo de simplificación que ayudaría a que pueda enseñarse de manera más cabal, particularmente en la escuela pública.

6) Otra respuesta es la que señala la dificultad de manejo que representa para el docente un currículo formulado en un lenguaje complejo, denso, tecnicista, poco familiar a los profesores, que agrega innecesarias complicaciones semánticas a la tarea pedagógica. Así, frente a las múltiples interpretaciones posibles de sus principales proposiciones, los profesores tenderían a optar por la más simple, la más convergente con sus antiguas certezas, la que genere el menor conflicto posible con sus prácticas habituales, la menos exigente. En el peor de los casos, podrían elegir ignorarlas. Esta explicación invitaría a pensar que un currículo más claro en sus planteamientos podría ser enseñado de manera más completa y con menor dificultad.

7) Habría una séptima. Los docentes habrían seguido manejando los nuevos currículos con el mismo código de los anteriores, es decir, aplicando los procedimientos usuales para un currículo centrado en contenidos de información más que en habilidades. Dadas sus dificultades para comprender esta diferencia en todas sus implicancias, las nuevas demandas de aprendizaje habrían sido comúnmente traducidas sólo a su dimensión conceptual. En otras palabras, los aprendizajes más cualitativos y complejos requeridos por el currículo habrían sido reducidos a un conjunto de temas y procedimientos susceptibles de ser enseñados como antes, lo que dejaría fuera la parte más sustantiva de sus demandas. ¿Esto querría decir que si el currículo se planteara otra vez en términos de contenidos, los docentes podrían cumplirlo?

8) Una octava respuesta estaría referida a las políticas de implementación de los nuevos currículos, tanto a su discontinuidad, debido a marchas y contramarchas constantes respecto de la orientación de los cambios, como a su enfoque operativo y restringido, limitado a ofrecer a los docentes básicamente metodologías para la enseñanza de las matemáticas y la lectoescritura, así como técnicas de programación de clases. Se subestimó la desorientación del maestro y se dio por supuesta la comprensión cabal del conjunto de la propuesta curricular y de sus implicancias pedagógicas, soslayando además en todas sus exigencias el necesario desarrollo de las capacidades docentes requeridas por el currículo. Esta explicación podría sugerir que con docentes capacitados de manera más integral y coherente, el currículo prescrito podría ser enseñado.

9) Podríamos mencionar una novena respuesta. Es la que destaca el efecto no deseado pero real que empiezan a producir las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar, cuando se concentran básicamente en las matemáticas y la lengua escrita y sus resultados tienen impacto en la prensa. Así, los decisores políticos, usualmente sensibles al efecto en la opinión pública de sus medidas, han convertido los progresos de los estudiantes en estas dos áreas del currículo en objeto de control, presionando a las escuelas a concentrarse en ellas e invitando de manera tácita a subordinar y postergar la atención a aquellas otras que no están en la mirada ciudadana. ¿Querría esto decir que la cobertura curricular progresaría en la medida que las evaluaciones del rendimiento incluyan más áreas del currículo? ¿Significaría además que todos los aprendizajes que demanda pueden evaluarse mediante pruebas de lápiz y papel?

Pongamos atención en un detalle. De las nueve explicaciones expuestas, ninguna contradictoria con la otra, siete dan cuenta de razones ajenas al currículo y que podrían hipotéticamente subsanarse sin poner en cuestión la propuesta curricular. Pero ¿bastarían para hacerla viable? Sin desconocer su importancia, habría que tener en cuenta por ejemplo que en las escuelas privadas de calidad en el Perú hay profesores con mejor formación que el promedio, alumnos bien nutridos, una jornada escolar más prolongada, instrumentos didácticos actualizados, una preocupación más equitativa por el conjunto de áreas del currículo, pero aún así, según la Evaluación Nacional del 2004, alrededor del 50% de profesores de escuelas no estatales tampoco lo gran completar el currículo¹².

Sólo la quinta y la sexta explicación buscan respuestas en el currículo mismo y ofrecen una pista distinta que nos conduce hacia situaciones al parecer más estructurales. Es decir, nos lleva a preguntarnos por ejemplo ¿Será acaso que el currículo tiene excesivos contenidos, varios de los cuales, por añadidura, exigen habilidades profesionales que los profesores no poseen y un enfoque de la pedagogía ajeno a sus creencias, además de un tiempo de aprendizaje superior al establecido por las normas? ¿Será por eso que las consabidas deficiencias en la formación del docente, la habitual pérdida de horas de clase y el lenguaje difícil o ambiguo de sus demandas de aprendizaje sólo agregan mayor dificultad todavía a la posibilidad de su enseñanza plena y efectiva? Para intentar responder estas preguntas, necesitamos hacer un breve viaje al interior del currículo.

Las dificultades del cambio paradigmático en las escuelas públicas

Las reformas curriculares de los años 90 representaron un giro radical en el modelo mental predominante respecto de la educación escolar, invitando a los docentes a transitar de una enseñanza centrada en la simple entrega de información con fines de reproducción, a una enseñanza orientada a la discusión crítica de la información, a su búsqueda selectiva, a la producción de aquella que se detectara más necesaria y a su uso creativo para la solución de problemas. Más aún, invitando a plantear los aprendizajes ya no sólo como retos individuales, sino también como desafíos de grupo, en un contexto de autonomía, colaboración y complementariedad permanentes. Sólo estos dos cambios suponían por sí mismos un giro tan drástico en la manera de concebir el ejercicio de la docencia, que cuestionaban la organización misma de la escuela y la cultura institucional que ha sido su sustento desde sus tiempos fundacionales.

Quisiera ilustrar esta afirmación. Un niño que culmina su sexto grado de primaria en el Perú, de acuerdo al currículo oficial, debiera haber aprendido a «transformar objetos y procesos tecnológicos de su entorno aplicando el conocimiento científico con imaginación y creatividad para solucionar necesidades inmediatas de la vida cotidiana», lo que implica una vivencia cotidiana del aprendizaje como experiencia de indagación en un clima de libertad y respeto, no dirigida a reproducir estereotipos ni li-

¹² EN 2004, Ob.cit.

mitada a repetir las palabras del libro o el profesor, procedimientos usuales en el mundo escolar que asfixian toda posibilidad creativa. Más aún si el currículo también señala que debería haber aprendido a demostrar una «actitud exploradora del medio que le rodea y apreciar la utilidad de la medición en la vida diaria», lo que nos habla de un niño que maneja procedimientos matemáticos pero, sobre todo, de un niño reflexivo y crítico.

El currículo dice también que el niño de 6° grado de primaria sabrá «formular y resolver problemas para cuya solución requiere la aplicación de estrategias, conceptos y algoritmos de las operaciones con números naturales, fracciones y decimales». Pero, al mismo tiempo, debería aprender a «expresar en forma organizada, clara y oportuna sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, adecuando su discurso a distintos interlocutores». Esto quiere decir que el mismo niño que aprende a utilizar nociones y procedimientos matemáticos para resolver problemas, necesita ser un niño asertivo, seguro de sí mismo, opuesto al estereotipo del buen alumno, es decir, un niño dócil dispuesto a someterse al profesor y a aceptar pasivamente situaciones desagradables. Lo que significa que esta segunda cualidad no podría sacrificarse para hacer posible la anterior, digamos, a través de una enseñanza coercitiva y censoradora, respaldada en la respuesta sumisa del estudiante. Para que no quepan dudas, el currículo dice además que el niño sabrá «interactuar con los demás de manera autónoma, cooperativa y solidaria rechazando toda forma de violencia, corrupción y discriminación». Se trata entonces de un niño que «se reconoce y valora como persona digna», como señala el currículo, aún en el aula, aún delante del profesor.

Ese mismo niño, según el currículo, debe haber aprendido a «producir textos de diverso tipo para comunicar ideas, experiencias, necesidades, intereses, sentimientos y su mundo imaginario, adecuándolos a diversas situaciones comunicativas», lo que significa que en todos los grados precedentes ha hecho uso social intensivo del lenguaje escrito y no se ha limitado a copiar la pizarra, pero que lo ha hecho además en un clima de confianza lo suficientemente sólido como para poder escribir sobre sus sentimientos y necesidades personales sin ningún temor. Por si fuera poco, este aprendizaje debería haber surgido en un ambiente acogedor y estimulante, pues según el currículo también tendría que poder demostrar «confianza en sus propias capacidades y perseverancia en la búsqueda de soluciones». Así, un niño que produce sus propios escritos y confía en sí mismo, a esas alturas de su trayectoria escolar, tendría que ser un niño que conoce bien sus propias cualidades y se siente seguro de poder hacer uso del ensayo-error sin miedo a la censura por sus eventuales equivocaciones.

El currículo plantea incluso que los niños de sexto grado habrán aprendido a «regular su esfuerzo de acuerdo a sus posibilidades, valorando la actividad física sistemática como un medio para mejorar su calidad de vida», lo que podría implicar su legítimo y explícito rechazo al sedentarismo, la rigidez y la inmovilidad como formas privilegiadas de aprendizaje cotidiano en el aula. Es decir, un niño capaz de cuestionar abiertamente cada vez que sea el caso rutinas pasivas de trabajo intelectual, apelando a la asertividad que también prescribe el currículo como una adquisición necesaria.

En esa misma perspectiva, el currículo dice además que ese niño sabrá «construir reflexivamente conocimientos acerca de las relaciones e interacciones sociales», lo que quiere decir que podrá analizar y construir sus propias explicaciones acerca, por ejemplo, de distintos episodios de la convivencia cotidiana en su propia escuela, en su familia y en su vida comunitaria. Tengamos en cuenta que si hablamos de una ‘construcción reflexiva’ como señala el currículo, las proposiciones elaboradas por los niños podrían no coincidir con la perspectiva de sus mayores y serían igualmente legítimas.

El currículo señala también que un niño peruano de sexto grado deberá haber aprendido a «manifestar sus vivencias, sentimientos e ideas manejando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, danza, teatro, expresión gráfico-plástica, y a disfrutar con ellas». Para llegar a este resultado ese niño tendría que haber experimentado a lo largo de la primaria la presencia constante y significativa de actividades artísticas muy variadas en sus rutinas de aprendizaje. Esto llevaría de manera inevitable a la reubicación de lo estético en un lugar distinto al que ocupa ahora, no marginal, subordinado ni prescindible respecto, por ejemplo, del aprendizaje de las matemáticas y la lectura. Más aún si el currículo espera que ese niño sepa también «manifestar sus opiniones al observar su propio trabajo y el de sus compañeros, así como algunas expresiones artísticas de la realidad social y cultural de su localidad», criterio estético que tendría que haberse formado desde los años precedentes.

El currículo plantea, finalmente, que un niño de sexto grado de primaria ya ha «aprendido a aprender, elaborando y aplicando estrategias intelectuales y afectivas para construir conocimientos y aprender permanentemente». Este logro, trascendente en verdad y al que aportan varios de los aprendizajes anteriores, habla de un niño que piensa, analiza, evalúa, investiga, elabora opinión, toma decisiones, argumenta, discute, colabora, consulta, construye acuerdos. Para llegar a los 11 años de edad con esta competencia, es porque todas sus experiencias precedentes han sido una oportunidad constante para realizar tareas que le exigen pensar, analizar, evaluar, investigar, opinar, decidir, etc. en el proceso de aprender todo lo que demanda el currículo.

Salta a la vista la distancia entre este tipo de aprendizajes y aquellos que tuvimos que lograr las generaciones anteriores, limitados a la memorización y repetición de un conglomerado, secuencialmente dosificado y segmentado, de proposiciones teóricas sobre la ciencia, la historia y la cultura nacional y universal. Para aprender esto último no se necesitaba pensar demasiado, bastaba retener y luego devolver las palabras del profesor. Para lograr los nuevos aprendizajes, en cambio, ese sencillo procedimiento ya no es útil. La naturaleza de los aprendizajes contenidos en los currículos prescritos se modificó, complejizándose, diversificándose y requiriendo de manera inevitable un trastocamiento profundo de los roles habituales en el salón de clases, del sentido mismo de la tarea y del propio escenario. Ferrer señala con claridad que «no se puede desarrollar competencias complejas sin garantizar el acceso a conceptos complejos. De la misma manera, los conceptos pierden valor si no se le brinda al estudiante la oportunidad de demostrar su competencia para resolver situaciones

complejas»¹³. Es decir, la pedagogía ya no podía ser la misma, como tampoco el clásico rol asignado a docentes y estudiantes por la vieja escuela.

Pero el caso peruano no ha sido una excepción. Recordemos que a partir de las reformas de la pasada década, en todos los currículos escolares de América Latina se han enfatizado los aprendizajes significativos y comprensivos, en vez de los aprendizajes mecánicos y repetitivos¹⁴. También se ha destacado la necesidad de promover el protagonismo de los alumnos en su aprendizaje, no los monólogos del maestro. Se ha subrayado la importancia de partir de sus conocimientos previos antes que de los conocimientos del profesor o del currículo. Todos han insistido en el valor del aprendizaje cooperativo, la autonomía y la autorregulación, en superación del individualismo y la dependencia, tan cultivados en las escuelas. También en la necesidad de atender las diferencias culturales, lingüísticas e individuales en el aula de clases, en vez de suponer que los estudiantes son un todo homogéneo tan sólido que se les puede enseñar a todos de la misma manera.

Y, sin embargo, pese al consenso formal alcanzado en relación a estos cambios, expresado no sólo en los discursos oficiales y en las declaraciones públicas, sino también en las normas y en los propios currículos, el cambio de paradigma no ha operado con el mismo éxito en el terreno de las prácticas. Todo lleva a pensar que los docentes en general, sin negar su mayor flexibilización sobre todo en el ámbito de las técnicas y metodologías, no han logrado moverse significativamente de su lugar de siempre: un modelo de enseñanza frontal, absolutamente ajustado al formato de la educación masiva y homogenizadora que ha predominado siempre en nuestros sistemas educativos, donde el profesor se aferra obstinadamente a su rol de proveedor de información y fuente de todo saber. Desde esta perspectiva, que no es incompatible con el uso de ciertos métodos activos en el aula, parece recibirse, juzgarse, traducirse y enseñarse todo lo que demanda el currículo.

En su estudio sobre las reformas curriculares en Latinoamérica, Ferrer señala que en la mayoría de currículos destaca «la convicción de que los objetivos de transformación educativa van a ser alcanzados en tanto se efectúe un cambio radical en la concepción sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje y de los procesos pedagógicos hasta ahora vigentes»¹⁵. En esa misma perspectiva, César Coll considera un desafío la organización académica y espacio-temporal del currículo, planteando la pregunta «¿es posible enseñar en la sociedad del conocimiento en una escuela que mantiene una estructuración en disciplinas estancas, impartidas en períodos cerrados de tiempo, en aulas que siguen organizadas en filas y columnas?», pero preguntándose al mismo tiempo «¿se dan las condiciones que supone romper la lógica estrictamente disciplinar?». Esa y varias otras concomitantes son las zonas oscuras que necesitan ser iluminadas por la investigación.

En suma, son varias las nuevas preguntas que surgen de esta rápida revisión de las exigencias curriculares, de sus requerimientos y sus implicancias pedagógicas:

¹³ Guillermo Ferrer (2000). Ob.cit. p.30

¹⁴ UNESCO/OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO, p. 66ss.

¹⁵ Guillermo Ferrer (2000), Ob.cit. p.9.

¿Qué necesita creer, saber y hacer un profesor para formar un niño en esta perspectiva y asegurar este resultado al término de la primaria? ¿Qué tipo de organización escolar es el que podría contribuir a este resultado y sostenerlo? ¿Qué le tocaría hacer al sistema de gestión para que docentes, directores, padres, instituciones y administradores se sientan respaldados en sus esfuerzos por iniciar este drástico viraje en los objetivos, los contenidos y las formas de la educación escolar? ¿Cuánta distancia hay entre estos nuevos roles, responsabilidades y certezas, respecto de aquellos que caracterizan a los docentes, a las escuelas y al sistema de gestión actualmente? ¿Cómo podemos avanzar en la dirección deseada en cada uno de estos ámbitos? ¿Qué obstáculos y resistencias deberíamos prever y qué respuestas anticipar?

Una política curricular que opera bajo supuestos no demostrados

Que una política curricular reformadora puede echarse a andar sin plantearse ni responderse estas preguntas es perfectamente posible y de hecho es así como ha ocurrido. El enfoque normativo que prevalece en muchos ministerios respecto de las políticas públicas les lleva comúnmente a pensar de manera ingenua que basta prescribir una acción para que ésta se realice. Es decir, no se pregunta por las condiciones disponibles, favorables o adversas, para que la orden se cumpla; ni por la convicción de los actores respecto de la bondad y necesidad de los cambios que esta orden acarrea en su antiguo rol, lo que implica disponibilidad para abandonar ciertas formas de pensar y actuar a las que se estaba habituado; ni por su nivel de preparación para asumir las nuevas tareas implicadas; ni por supuesto, por su perspectiva acerca del problema que la orden pretende resolver; y menos aún por el esfuerzo, la imaginación, los recursos y el tiempo que requiere atender estas cuestiones previas. Se limita a comunicar sus decisiones y elige suponer que el sistema hará que se acaten eficientemente.

Pero esta manera de proceder tiene consecuencias. Por ejemplo, que buena parte del currículo no se enseñe. Luego, se impulsan procesos ciegos de implementación curricular que enfocan apenas uno o dos factores de los múltiples implicados en el problema y no necesariamente los más estructurales. Es así como una mejora en el dominio disciplinar de los docentes o en su repertorio didáctico va a permitir enseñar mejor algunos aspectos importantes del currículo, pero el problema de conjunto sigue intacto. Del mismo modo, una oferta de formación a docentes en ejercicio y una política de evaluación del rendimiento escolar, que giran básicamente alrededor de las matemáticas y la comprensión lectora, comunica el mensaje tácito de que el resto de los aprendizajes demandados por el currículo tienen una importancia menor y que es menos grave no lograrlos o hacerlo sólo en parte.

De otro lado, es natural que la despreocupación por la viabilidad operativa del currículo en las condiciones existentes, pueda llevar a sus diseñadores a sobrecargarlo de contenidos, guiados tal vez por una necesidad de exhaustividad conceptual antes que

por un criterio pedagógico realista. Pero en este ámbito habría que discernir con cuidado dónde está el exceso y en base a qué criterios lo medimos. Si de lo que se trata fundamentalmente es de aprender habilidades -las competencias son una clase de habilidad de naturaleza compleja que supone el manejo de conocimientos y capacidades específicas- no podemos perder de vista lo que el propio currículo señala: que la adquisición de habilidades exige procesos más largos y una cuota más alta de interacciones de parte del docente en el aula. Luego, la enseñanza de un currículo de este tipo requeriría mayor cantidad de tiempo no sólo por el número de habilidades que demande sino por el nivel de complejidad y exigencia que cada una requiera.

En alusión a lo que ocurre en los Estados Unidos, Silcock señala que «el currículo nacional ofrece a todos los niños acceso a una amplia gama de aprendizajes prescritos. Sin embargo, la superestructura de rendición de cuentas que acompaña a su aplicación exige a los docentes una enseñanza bastante intensiva. Cuando se establecen prioridades, en una situación fuertemente limitada por el tiempo como recurso fundamental, lo que sigue tiene casi la fuerza de una ley natural»¹⁶. Y lo que sigue, según Silcock, es que a estas prioridades, por muy esenciales que se consideren, se les dará el tiempo que hay y los aprendizajes no prioritarios llegarán a ser irrelevantes.

Pero ¿Cuánto tiempo necesita un alumno para adquirir los distintos aprendizajes que el currículo le exige? Esa pregunta es difícil de responder, pues requiere considerar el tipo de adquisición y su grado de complejidad, tanto como las aptitudes o dificultades previas que tenga cada estudiante, el nivel de aporte que el grupo esté en capacidad de ofrecerle, la calidad de las oportunidades de aprendizaje en el aula, etc.

El currículo estima gruesamente que dos años son suficientes y es por eso que agrupa aprendizajes en ciclos bianuales. Pero el tiempo asignado por los profesores a cada uno de ellos en su plan anual suele ser arbitrario y no guardar relación con la naturaleza de cada adquisición, sino con su necesidad personal de «agotar» su plan en ocho bimestres. Las evaluaciones nacionales del rendimiento escolar han demostrado hasta ahora que un ciclo de dos años no ha bastado para que los alumnos adquieran las capacidades lectoras y matemáticas demandadas por el currículo, pero tampoco los aprendizajes cívicos más elementales, a pesar de que el sistema exhibe altas tasas de promoción de grado. Luego ¿Se puede enseñar y aprender en dos años lo que prescribe el currículo para un ciclo? ¿Es sólo o fundamentalmente un problema de plazos?

Si consideramos detenidamente la densidad del currículo, promover con toda seriedad y de manera simultánea una cantidad numerosa de habilidades de elevada exigencia para cada área curricular, en cada estudiante de un mismo grado -lo que implica seguimiento a cada caso y atención a las diferencias- podría resultar muy complejo a un profesor bien intencionado pero inexperto, que no ha tenido oportunidad siquiera de entender la semántica del currículo, más allá de las consabidas cuestiones didácticas relativas al aprendizaje de la lengua y las matemáticas. Una opción pragmática sería simplificarlo al máximo posible, léase reducirlo a sus contenidos teóricos y pasar por alto sus exigencias más altas, a fin de hacerlo accesible a su

¹⁶ Peter Silcock (1992). Ob.cit. p.165.

comprensión, su manejo y sus tiempos. De hecho, esa parece ser la opción de muchos docentes, conminados siempre a «no retrasarse» en el cumplimiento de su programa.

Pero ¿Cómo le iría a un profesor experto? Quizás, un profesor que comprendiera a cabalidad las demandas del currículo, tuviera las competencias pedagógicas básicas para enseñarlo y diseñara un programa exhaustivo para su grado, termine pasando por alto varias cuestiones esenciales a fin de que el tiempo le alcance para cumplirlo hasta agotarlo, como el diagnóstico inicial de sus alumnos, la evaluación formativa y la retroalimentación a la clase en base a sus resultados, el seguimiento y atención de casos, la motivación continua, el involucramiento a los padres, la diferenciación de estrategias de acuerdo a la diversidad de su aula, la elaboración de materiales especiales, la enseñanza de contenidos de mayor complejidad, entre otros rasgos indispensables de la buena docencia. De este modo, la mayor cobertura del currículo la lograría sacrificando la calidad de la enseñanza y traicionando, finalmente, el sentido mismo de los aprendizajes que debería promover.

Ahora, no es sólo una cuestión de tiempos ¿Qué añade dificultades adicionales en ambos casos a la posibilidad de enseñar el currículo cabalmente? Las respuestas nos resultan muy familiares, pero no por eso menos trascendentes. De un lado, los estándares de oportunidad no son los mismos en todas las escuelas, lo que quiere decir que la autoridad educativa norma un tipo de currículo cuyo aprendizaje tiene prerrequisitos exigentes, pero no los garantiza para todos ni se hace cargo de las consecuencias de esa omisión. El problema es serio. Cervini nos recuerda, por ejemplo, que la expresión *OPPORTUNITY-TO-LEARN* (OTL) ha sido empleada en un sentido muy amplio en los últimos 20 años en los Estados Unidos, incluyendo no sólo estándares de contenidos y desempeño, sino también «los criterios y las bases para valorar la suficiencia o calidad de los recursos, prácticas y condiciones necesarias en cada nivel del sistema educativo (escuelas, organismos locales y provincias) para proporcionar a todos los estudiantes una oportunidad de aprender los contenidos que se estableciesen»¹⁷. Si nadie visibiliza estos factores, ni valora su influencia, ni se hace responsable por ellos, quien va a aparecer como único responsable de la distancia entre el currículo prescrito y el realmente enseñado será el profesor.

De otro lado, en el aula hay diversidad y desigualdades inocultables que no desaparecen a fuerza de ignorarlas, lo que exige profesores que sepan enseñar en contextos de alta heterogeneidad individual y sociocultural, manejando con habilidad los desniveles y diferencias. Infortunadamente, ninguno ha sido formado para eso y en las capacitaciones oficiales se les suele conminar más bien a diseñar y ejecutar un programa homogéneo para todos los estudiantes del mismo grado. El reconocimiento a la diversidad ha inundado los discursos, se ha consagrado en leyes, se ha instalado en el mismo currículo, pero no ha logrado penetrar las prácticas pedagógicas ni las políticas oficiales de formación docente. A efectos prácticos, que supone en principio una economía de esfuerzo y tiempo para el docente, pero con resultados desastrosos, se sigue ignorando las diferencias.

¹⁷ Rubén Cervini Iturre (2001). Ob.cit.

También cuenta el lenguaje en que están formulados los aprendizajes. El problema es delicado pues, en el fondo, no se trata fundamentalmente de un asunto de vocabulario más o menos técnico, sino de la poco clara delimitación pedagógica de lo que se tiene que aprender. Ferrer señala, por ejemplo, que hay currículos de difícil lectura pues «la presentación gráfica de los contenidos no permite una visión clara de los objetivos a corto y a largo plazo, o de la articulación posible entre áreas o grados de escolaridad»; otros usan una terminología confusa, es decir los términos elegidos para definir indicadores de logro se prestan a confusión «especialmente de los contenidos que se presentan como procesos o como competencias», pero «también se confunden los indicadores de logro y rendimiento con las actividades de aula propuestas»; hay así mismo contenidos conceptuales que «no llegan a operacionalizar los objetivos fundamentales planteados para ese currículum, como el desarrollo de competencias complejas o la interdisciplinariedad de la educación»; y otros que presentan una débil articulación vertical, pues «los contenidos no se complejizan o profundizan en función del desarrollo cognitivo y la madurez que los estudiantes ganarían año a año»¹⁸.

Por lo demás, se comprenderá sin dificultad que el énfasis permanente de las políticas oficiales en el aprendizaje de la lengua escrita y de algunas capacidades matemáticas básicas, no sólo elude sino que agrava el problema de la inviabilidad del currículo escolar, reduciéndolo en los hechos a sólo dos áreas. En la medida que esto se hace patente sobre todo en la escuela pública, pues el circuito privado de educación se maneja con mayor amplitud y autonomía, lo que tenemos, adicionalmente, es un problema de equidad. Es decir, tenemos un currículo renovado que prescribe aprendizajes importantes, cuyo logro permitiría a los futuros ciudadanos un desempeño óptimo en los escenarios más desafiantes del mundo contemporáneo, pero que no aplica para los más pobres. Éstos, que son la mayoría de la población escolar, deberán resignarse a una escolaridad que les asegure cuando menos y en el mejor de los casos, el acceso al mundo letrado y a una alfabetización matemática elemental.

Qué puede aportar la investigación a la viabilidad del currículo

Regresemos a las primeras interrogantes que planteamos para sacar algunas conclusiones. Nos habíamos preguntado en primer lugar y sobre todo ¿Es posible enseñar los currículos que tenemos? En las condiciones actuales y considerando el estricto sentido de cada uno de los aprendizajes principales que esa enseñanza debería posibilitar, todos los indicios disponibles nos llevan a pensar que no. Es decir, los profesores no sólo no estarían ofreciendo a los estudiantes oportunidades para aprender todo lo que el currículo pide, sino que, por una serie de factores, no podrían hacerlo así quisieran. La pregunta que nos hicimos entonces fue ¿Por qué? ¿Cuáles son esos factores y hasta dónde pueden ser controlados?

Nuestras reflexiones nos llevaban a pensar que podrían tener mayor gravitación los factores más intrínsecos al propio currículo. Nos preguntamos entonces ¿Será acaso que el currículo tiene excesivos contenidos, varios de los cuales, por añadidura, exi-

¹⁸ Guillermo Ferrer (2000), Ob.cit. p.15.

gen habilidades profesionales que los profesores actualmente no poseen, además de un tiempo de aprendizaje superior en volumen al establecido por las normas?

La respuesta a esta pregunta no es simple, pues la descolocación del docente respecto del tipo de aprendizajes que necesita promover en las aulas hoy en día, no es ante todo una descolocación respecto al currículo sino, como sostenía la recordada Cecilia Braslavsky, respecto al cambio de paradigma educativo. Que los estudiantes necesiten saber ahora ya no repetir información sino analizarla, relacionarla, encontrarla y utilizarla en contextos de desafío y de colaboración, no es un capricho del currículo ni de una teoría pedagógica circunstancialmente de moda, sino una inevitable y apremiante necesidad de los tiempos. Eludirla deliberadamente es, como alertaba Jaques Delors en 1993, convalidar la ruptura entre una minoría con capacidad para actuar con solvencia en el mundo de la información y una mayoría comparsa, sin capacidad para influir en las decisiones colectivas.

Sin duda que estos nuevos aprendizajes suponen mayor tiempo y complejidad que memorizar las reglas de la gramática o determinados sucesos de nuestro pasado histórico. Enseñarlo, así mismo, es más demandante para el maestro que instruir en el uso del sistema métrico decimal. «En rigor -sostenía Braslavsky citando a Meirieu- es mucho más difícil facilitar aprendizajes autónomos que transmitir información. Por eso los profesores deben conocer, saber seleccionar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención efectiva. Esas estrategias no son ya sólo la exposición, son mucho más»¹⁹. Pero estas complejidades son ineludibles y plantean al Estado desafíos no sólo más exigentes sino de otra naturaleza, que no pueden responderse haciendo más de lo mismo -ofertar didácticas y técnicas de planificación de clases a los maestros- sino reestructurando sus sistemas de formación docente y sus sistemas de gestión, a fin de asegurar a las escuelas acompañamiento y soporte continuo a sus previsiblemente difíciles procesos de cambio pedagógico e institucional.

Otra respuesta, más simplista y pragmática, propondría regresar al anterior estado de cosas en nombre del realismo, reconvirtiendo el currículo prescrito al currículo verdaderamente enseñado, es decir, al currículo por contenidos, más familiar sin duda para los docentes, más cómodo de manejar y más sencillo de enseñar. El argumento que sustenta esta postura suele ser el mismo que se escucha en ciertos ambientes cuando se habla de la deficiente calidad de los servicios públicos en general: peor es nada. Como que sería mejor que la educación forme un ejército de repetidores eficientes de información relevante que ni siquiera eso. En este caso, lo realista equivale en los hechos a lo inequitativo, pues invita a rendirnos ante el hecho supuestamente inevitable de un sistema público de educación incapacitado para llegar mucho más lejos que la alfabetización de las generaciones más pobres. Lo que deja a los beneficiarios del sistema privado de elite como el único sector de la población en posibilidad de formarse cabalmente como el currículo exige y aún más lejos de sus expectativas básicas.

¹⁹ Cecilia Braslavsky (2005). Cinco pilares del cambio de paradigma en la educación del profesorado. En: Revista TA-REA N° 61, Lima, agosto de 2005, p.33.

Nos habíamos preguntado también ¿Será acaso por la supuesta desmesura del currículo que las consabidas deficiencias en la formación del docente, la habitual pérdida de horas de clase y el lenguaje difícil o ambiguo de sus demandas de aprendizaje sólo agregan mayor dificultad todavía a la posibilidad de su enseñanza plena y efectiva? Es completamente razonable sostener, como hemos visto hasta aquí, que las limitaciones de la formación del maestro y la reducida jornada escolar anual hacen aún más difícil enseñar un currículo exigente en sus demandas de aprendizajes, peor aún si están formuladas en un lenguaje innecesariamente abstracto o ambivalente, como también se ha mencionado. Pero el problema no se resolvería adaptando el currículo a las limitaciones del sistema y sus actores para hacerlo viable, es decir, renunciando a la posibilidad de que la mayoría de la población escolar alcance las competencias que necesita para no seguir siendo comparsa de las elites más instruidas, como advertía Delors, sino creando las condiciones que le permita al sistema y sus instituciones ponerse a la altura de las exigencias del currículo.

Janet Miller, de la Columbia University, proponía considerar a los profesores no sólo como objeto de investigaciones relacionadas a las reformas del currículo o como grupos eventuales de consulta, sino más bien y principalmente como constructores del currículo y como sujetos capaces de relacionarse profesionalmente con él. «Así, la clásica pregunta del currículo ¿qué conocimiento es el que vale más? se expande, pues los teóricos del currículum se preguntan ahora ¿A quién pertenecen esos conocimientos que tienen mayor valor? ¿Qué es aquello que está legitimado como conocimiento? ¿Cómo? ¿Quién decide? ¿Cómo yo experimento y construyo conocimiento? Estas y otras preguntas enmarcan la re-conceptualización del campo del currículo»²⁰. Para Miller, se trataría de aprender a dar cuenta críticamente como ‘conocimiento’, de las relaciones entretejidas en las experiencias educativas de uno mismo, de las contextualizaciones que uno ha hecho de esas experiencias y de las construcciones que uno tiene del currículo tanto como reflejo y creador de esos mundos. Un docente capaz de relacionarse de este modo con el currículo podría enseñar a sus alumnos, a todos sus alumnos, incluso y sobre todo a los que se sitúan debajo de la línea de pobreza en cada país, a relacionarse de manera equivalente con el conocimiento en general.

Regresemos a la pregunta inicial: ¿Es posible enseñar todo lo que prescribe el currículo? Había señalado antes que en el actual estado de cosas y si no median cambios profundos a varios niveles, la respuesta evidente es no. Pero ahora prefiero decir: depende. Depende de esfuerzos propios y ajenos, pero también nuestros. Creo que la comunidad de investigadores en educación debería concentrar energías, imaginación, voluntad y sabiduría en iluminar los caminos que hagan posible el derecho de todos los niños y jóvenes latinoamericanos, sin exclusiones ni justificaciones, de acceder a los aprendizajes que la época les demanda y a los que tienen derecho.

²⁰ Janet Miller (1992). *Shifting the Boundaries: Teachers Challenge Contemporary Curriculum Thought*. En: *Theory into Practice*, Vol. 31, No. 3, *Grounding Contemporary Curriculum Thought*, (Summer, 1992), pp. 245-251

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Análisis & Propuesta: contribuciones al debate sobre formulación de políticas públicas. GRADE. Boletín N° 11, Lima, Agosto de 2006.

Benavides, Martín y Rodríguez, José (2006). Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES. CIES-GRADE-PUCP. Lima.

Braslavsky, Cecilia (2005). Cinco pilares del cambio de paradigma en la educación del profesorado. En: Revista TAREA N° 61, Lima, agosto de 2005.

Cervini Iturre, Rubén (2001). Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 3, No. 2, 2001. «Efecto de la “Oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina».

Coll, César y Martín, Elena (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares., Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Madrid. Santiago de Chile.

Cueto, Santiago; León, Juan; Ramírez, Cecilia; y Guerrero, Gabriela (2008), «Oportunidades de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Matemática y Lenguaje». En: Revista digital de educación de REICE, Vol.6 N° 1, 2008.

IV Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 (EN 2004). Informe de resultados. Unidad de Medición de la Calidad (UMC). Ministerio de Educación. Lima, 2005.

Díaz, Hugo (2006). Panorama actual de la educación peruana. una visión del período 2000-2006 y su proyección al 2011. EDUCARED. Lima.

Ferrer, Guillermo (2000). Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. University at Albany - State University of New York.

Iguñiz, Javier y Barrantes, Roxana (2004), La investigación económica y social en el Perú. Balance 1999-2003 y prioridades para el futuro. CIES-IEP-PUCP. Lima.

Miller, Janet (1992). Shifting the Boundaries: Teachers Challenge Contemporary Curriculum Thought. En: Theory into Practice, Vol. 31, No. 3, Grounding Contemporary Curriculum Thought, (summer, 1992).

Portal del proyecto Investigación para una Mejor Educación (IME) de GRADE: <http://www.grade.org.pe/ime/indice.htm>

Silcock, Peter (1992). Primary School Teacher-Time and the National Curriculum: Managing the Impossible? Source: British Journal of Educational Studies, Vol. 40, No. 2, (May, 1992).

UNESCO/OREALC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. UNESCO.