

# Proyecto curricular de centro educativo UN PROCESO PARTICIPATIVO

Nora Cépeda García



Este módulo "Proyecto curricular de centro educativo. Un proceso participativo" es un producto del proyecto "Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad. Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos", ejecutado por Tarea en el distrito de Independencia, con el apoyo de la Fundación Ford.

Autora: Nora Cépeda García.

Corrección de textos: Diana Cornejo.

Diseño: Gonzalo Nieto Degregori.

Fotos de carátula e interiores: Walter Hupiu (archivo de TAREA).

Edición digital.  
Lima, diciembre del 2006.

©

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.

Parque Osoreo 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.

Teléfono 424 0997 • Fax 332 7404.

Correo electrónico: [postmast@tarea.org.pe](mailto:postmast@tarea.org.pe) • Página web: <http://www.tarea.org.pe>

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de su autora y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Fundación Ford

Servicio de Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED), y

Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED).

# Índice

Introducción	5
Capítulo I	
El currículo escolar en la percepción de los maestros	
1. El punto de partida	8
2. Percepciones y prácticas sobre el currículo	9
3. Políticas curriculares vigentes en el momento de la experiencia	12
4. Compromiso profesional docente con una educación de calidad	12
5. Opciones éticas, políticas y pedagógicas que orientaron el acompañamiento a las dos comisiones de PCC	14
a. Enfoque democrático participativo: más allá de la escuela	16
Principio de autofundación: un orden que produce libertad	17
Principio de secularidad: de actores a sujetos	18
b. Cambios culturales y currículo escolar	18
c. Pedagogía crítica	20
d. Docencia crítico-reflexiva	21
Capítulo II	
Hacer de la elaboración del PCC un proceso participativo y formativo	
1. Asumir la complejidad del proceso	22
2. Crear condiciones institucionales favorables	24
3. Participación y sentido de pertenencia	26
4. Un proceso formativo para el manejo crítico, autónomo y creativo del currículo	28
5. El rol de asesoría	30
Capítulo III	
El trabajo con las comisiones de PCC	
1. Condiciones subjetivas para la elaboración del PCC	34

a. Disposición favorable al cambio	35
b. Conciencia crítica	36
c. Compromiso institucional	36
2. Primera etapa de la elaboración del PCC	37
a. Construir sentido institucional	37
b. Recuperación y reflexión sobre la propia experiencia	38
c. La observación entre pares sobre desempeño de docentes y estudiantes	42
d. Construcción de nuevos conocimientos: aprender de experiencias similares	43
e. Elaboración del PCC de manera participativa: producción de las comisiones	44
3. Segunda etapa de elaboración de PCC	51
a. Comisión de PCC convoca y conduce procesos de participación	51
b. Participación en proceso de articulación del PCC	52
c. Diseño, conducción y evaluación de los talleres	52
4. Sostenibilidad: condiciones para llevar a la práctica el PCC	54
5. Tensiones encontradas en el proceso de elaboración del PCC	54
6. Evaluación del proceso de elaboración del PCC	55
<b>Aprendizajes que nos deja la experiencia</b>	57
<b>Bibliografía</b>	59

## Introducción



El propósito de este documento es compartir la experiencia y la reflexión de dos colectivos de maestros de instituciones educativas públicas ubicadas en el distrito de Independencia (Lima, Perú), sobre el proceso de elaboración de sus respectivos Proyectos Curriculares de Centro (PCC). Dicha experiencia se desarrolló en el marco del proyecto “Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad. Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos”, (2004-2005), que dio continuidad al trabajo ya iniciado en el proyecto “Aprendiendo a democratizar la escuela pública” (2002-2003).

En ambos proyectos participaron cuatro centros educativos piloto, las redes de escuelas y la Mesa de Educación y Cultura del distrito de Independencia. Todos los actores articularon esfuerzos y promovieron procesos democratizadores en favor de una educación de calidad para todos en el espacio local. La intervención buscaba desarrollar en los sujetos competencias para incidir en la convivencia, la participación y el conocimiento como elementos claves en un proceso democratizador. Estos elementos se entrecruzan en la cotidianidad de la vida escolar, y por tanto deben considerarse en el currículo escolar.

TAREA ha desarrollado y compartido con docentes y estudiantes una propuesta de cambio cultural en la escuela, afectando el tratamiento curricular, la gestión, la convivencia y participación. Sus propósitos se orientaron a mejorar cuatro aprendizajes básicos para un ejercicio ciudadano democrático: el liderazgo democrático, la deliberación sobre asuntos públicos, el respeto por el otro y el aprender de la experiencia (TAREA, 2004).

Sin embargo, por razones de organización de la experiencia y la posterior reflexión, este documento está referido de manera específica a la experiencia de las dos comisiones de PCC que contaron con nuestra asesoría entre los años 2004 y 2005. Se toman como referentes las estructuras curriculares vigentes en ese momento, separadas por

niveles —lo que explica la preocupación central de los docentes por la articulación de aquellas—.

Creemos que esta preocupación responde a la conciencia de que toda institución educativa cobra sentido en tanto garantiza las mejores condiciones de organización de personal, espacio, tiempo y recursos, y asegura un clima afectivo de acogida, reconocimiento y respeto que favorezca los aprendizajes. Así, podemos decir que el sentido pedagógico va ocupando su lugar como eje de la vida en las escuelas, y se hace evidente la necesidad de establecer una nueva relación con el currículo escolar.

Una expresión de compromiso de los maestros con la educación es que asumieron el reto de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) de manera participativa, aportando no solo su experiencia y conocimiento sino horas extras de trabajo, sin afectar su horario de clases. Desde nuestro punto de vista, lo fundamental de este reto consistió en pasar de asumirse *ejecutores* del currículo a sentirse *sujetos* de este. Es decir, los maestros decidieron participar en los procesos de definición de las opciones éticas y políticas que, de manera explícita o implícita, sustentan las propuestas pedagógicas en todo currículo escolar. En consecuencia, recuperaron el sentido y valor de los aprendizajes en la formación de ciudadanos, asumiendo su responsabilidad por los resultados inmediatos y sus consecuencias en la perspectiva de una sociedad más justa y democrática.

Este cambio plantea la necesidad de una nueva relación entre los especialistas o teóricos del currículo y los maestros: cada actor aporta su conocimiento y experiencia en los procesos de elaboración y diversificación. Compromete también a la formación inicial, pues debe preparar a los nuevos maestros para promover y participar en estos procesos.

Podemos afirmar que esta experiencia nos ha dejado aprendizajes y algunas pistas que pueden animar a otros a asumir el reto de reflexionar y aprender de su propia experiencia.

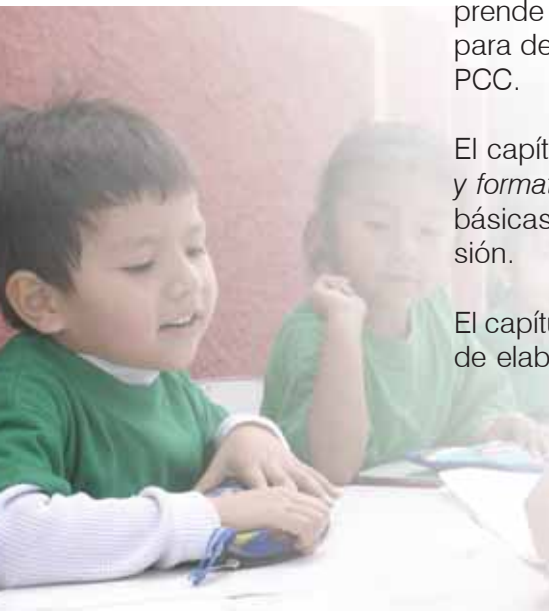
El documento está organizado en las siguientes partes:

El capítulo I, *El currículo escolar en la percepción de los maestros*, comprende el punto de partida y los fundamentos teóricos de la propuesta para desarrollar un proceso participativo y formativo de elaboración del PCC.

El capítulo II, *Hacer de la elaboración del PCC un proceso participativo y formativo*, explica la complejidad del proceso vivido, las condiciones básicas que lo hicieron posible y la propuesta de asesoría a la comisión.

El capítulo III, *El trabajo con las comisiones de PCC*, presenta el proceso de elaboración organizado en etapas.

**Nora Cépeda García**



Finalmente, en *Aprendizajes que nos deja la experiencia* se encuentran las conclusiones.

Expresamos nuestro agradecimiento a los directores, subdirectores y docentes del Colegio Nacional Independencia y del Colegio Nacional Técnico 3052, y especialmente a los docentes miembros de las comisiones de PCC que asumieron el compromiso de trabajar por una educación de calidad y más democrática.

Esperamos que este documento sea útil para los docentes interesados en desarrollar su competencia profesional en busca de un manejo crítico, creativo y autónomo del currículo escolar. Esta competencia contribuye a un ejercicio más eficiente de la profesión docente, pues permite asumir opciones curriculares conscientes de las corrientes teóricas que las fundamentan en los planos pedagógico, ético y político, así como lograr mayor pertinencia en el trabajo en aula para mejorar cualitativamente los aprendizajes de los estudiantes.



## Capítulo I

# El currículo escolar en la percepción de los maestros

## 1. El punto de partida

El punto de inicio de esta experiencia se ubica en la preocupación de los docentes de las escuelas piloto por los insuficientes logros de aprendizaje de sus estudiantes. Este problema los remitió a buscar las posibles causas en los propios estudiantes, en la familia, en el ambiente sociocultural, y a través de un proceso reflexivo (2002-2003) —de manera más autocrítica— en el propio sistema educativo y el trabajo docente (2004-2005). Así, llegaron a identificar el currículo escolar como un elemento importante en el proceso de aprendizaje y decidieron elaborar el Proyecto Curricular de sus respectivas instituciones.

Cuando se trata del currículo escolar, conviene preguntarnos si maestros, estudiantes, padres de familia y comunidades locales se sienten identificados con los principios pedagógicos, competencias y aprendizajes que este propone; si la metodología sugerida responde a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, o si la evaluación es adecuada para obtener información que retroalimente los procesos de enseñar y aprender. Es decir, si el currículo escolar se legitima porque responde a las necesidades y aspiraciones de los sujetos involucrados en el proceso educativo y es pertinente a la realidad compleja y globalizada en que vivimos. Sin embargo, el currículo solo es uno de los factores que intervienen en el proceso educativo; su pertinencia y legitimidad deben inscribirse en un proyecto educativo nacional cuyos objetivos y políticas dialoguen con un proyecto nacional de desarrollo humano.

En el Perú —un país que se caracteriza tanto por su diversidad cultural y geográfica como por sus enormes desigualdades—, es necesario distinguir la diversidad de la desigualdad, pues muchas veces en nombre de la diversidad se pueden aceptar o justificar situaciones de desigualdad y exclusión. Mientras la diversidad constituye un enorme potencial educativo, la desigualdad es un inmenso obstáculo para una sana convivencia;



es fruto de políticas injustas, y se expresa en pobreza y discriminación por etnia, género o condición geográfica, entre otros aspectos. Por eso es fundamental que el currículo escolar dialogue con las necesidades, expectativas e intereses del desarrollo local y regional a través de procesos de diversificación.

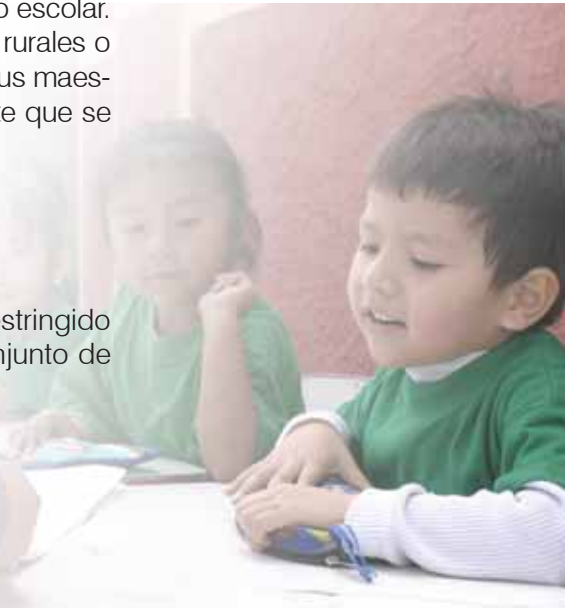
Una dificultad para potenciar la diversidad como un factor de desarrollo educativo es la falta de proyectos curriculares regionales. En las orientaciones nacionales peruanas se dice que: “[...] A nivel regional, la diversificación es conducida por las Direcciones Regionales de Educación, en coordinación con la Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) mediante lineamientos curriculares que respondan a la realidad” (MED, 2005: 20), e inmediatamente la responsabilidad de diversificar el currículo se traslada a cada centro educativo. Sería deseable que, en el marco de la descentralización, se culminase la elaboración de los Proyectos Educativos Regionales, proceso que aún no se ha iniciado en Lima. Señalamos esta situación porque esta experiencia se realizó en tal contexto.

Nuestra opción y compromiso fue promover una educación democrática que involucrase la convivencia, la participación y el conocimiento, tres elementos presentes en la cultura escolar que deben ser tratados en el currículo escolar para que la escuela contribuya a superar las brechas educativas que afectan a nuestras poblaciones. Sabemos que este propósito educativo no se logra solo desde la escuela: exige articular los esfuerzos de distintos sectores del Estado y la sociedad para asegurar condiciones de equidad a todos nuestros estudiantes en función de aprendizajes pertinentes y de calidad, considerando sus distintos puntos de partida, cultura, lengua y condiciones de vida. Creemos que la democracia debe expresarse en condiciones de vida digna y de buena educación para todos.

Consideramos que democratizar nuestra sociedad nos plantea el reto de acabar con la exclusión y la desigualdad; de desarrollar y afirmar identidades, siempre en procesos de redefinición en el contacto con otros; de aprender a valorar los aportes de las diferentes culturas; de formar ciudadanos capaces de respetarse unos a otros como igualmente legítimos, y de brindar la experiencia de una convivencia democrática donde todos tengan las mejores oportunidades para su desarrollo. Estos retos deben ser asumidos por la escuela, involucrando la gestión y el currículo escolar. No puede parecernos natural que los niños de sectores pobres, rurales o urbanos, aprendan poco y mal, responsabilizándolos —junto a sus maestros— de fracasos que son fruto de un sistema social excluyente que se reproduce en la escuela.

## 2. Percepciones y prácticas sobre el currículo

Se ha extendido entre los maestros peruanos un concepto restringido de *currículo escolar*: un documento oficial que contiene el conjunto de



contenidos que ellos deben enseñar y que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad. Esta idea está acompañada de constantes críticas al diseño o estructura del currículo nacional, al que se califica como:

- Poco pertinente a la diversidad de nuestra realidad.
- Ampuloso en sus contenidos.
- Desarticulado entre niveles, así como entre cursos o áreas.

Consideramos que estas percepciones y opiniones —muy generalizadas— deben analizarse con mucha atención, tomando en cuenta diversos factores y evitando actitudes pasivas que, finalmente, son las que mantienen la situación en cuestión. Nuestra propuesta se orienta a desarrollar una actitud crítica y autocrítica que propicie cambios cualitativos para revertir aquello que se considera inadecuado.

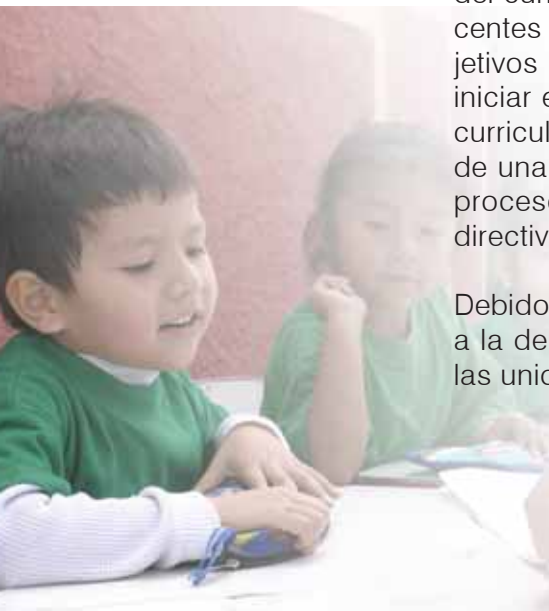
Los maestros atribuyen la falta de pertinencia del currículo nacional a que, debido al centralismo en la gestión, se elabora desde la sede central del Ministerio de Educación, por tanto no se toman en cuenta las realidades locales ni las distintas condiciones en que este se desarrolla. Señalan que las condiciones de pobreza dificultan el aprendizaje y que, en consecuencia, no es posible aplicar un currículo único en todo el Perú —y ni siquiera en toda Lima—. Se espera que esta situación se resuelva con el proceso de descentralización y la elaboración de los Proyectos Educativos Regionales.

En cuanto a la ampulosidad, es opinión generalizada que el currículo escolar peruano plantea gran cantidad de contenidos, y que algunos se repiten en distintos grados. En consecuencia, son tratados superficialmente y solo se desarrolla un porcentaje (70-80%) de lo establecido. Aunque el currículo de Inicial y el de Primaria plantean desarrollar competencias en los niños (2001-2003), en la práctica aún prevalece la centralidad en los contenidos. En el caso de Secundaria, esta tendencia es aún más fuerte, pues los cambios curriculares de cursos a áreas, y de contenidos a desarrollo de capacidades, son más recientes (2005), y la capacitación a los docentes ha sido menos intensa.

La desarticulación percibida entre niveles y entre las diferentes áreas del currículo contribuye a mantener un trabajo aislado entre los docentes —cada quien en su nivel y asignatura—, por lo que los objetivos de la educación básica se han perdido de vista. Si bien al iniciar el año 2005 el MED publicó un primer avance de articulación curricular parcial de los tres niveles de la educación básica, pasar de una visión segmentada a una integral del currículo demanda un proceso que compromete conocimiento y actitudes del personal directivo y docente.

Debido a la percepción descrita, la utilidad del currículo se restringe a la de un referente obligado para cumplir con la programación de las unidades de aprendizaje, pero ajeno a la vida de los estudiantes

**Nora Cépeda García**



y de la escuela. Una prueba de esto es que, por lo general, las experiencias pedagógicas innovadoras se asumen como actividades extracurriculares. Sin embargo, junto a las críticas, los maestros manifiestan una constante preocupación por la programación curricular, pues consideran que es un elemento importante para lograr más y mejores aprendizajes en sus estudiantes. Esta actitud ambivalente de los maestros con respecto al currículo genera distintos tipos de respuesta. Algunos manifiestan duras críticas, pero sin alternativas, mientras que otros realizan esfuerzos individuales y colectivos, asumiendo una actitud propositiva y creativa. Se puede observar que el tipo de respuesta depende, en buena medida, de la autopercepción de los maestros sobre su propia función, sobre el modo de entender la profesión docente y sobre sus expectativas con respecto a los estudiantes.

Modificar la relación instrumental —y a la vez dependiente— de los maestros con relación al currículo para constituirse en sujetos implica cambios de carácter conceptual, técnico y práctico, que comprometen su autoimagen profesional y el sentido de la profesión misma. Igual importancia tienen la imagen y las expectativas de los maestros con respecto a los estudiantes, pues sea de manera explícita o implícita, el currículo responde a la imagen de la persona que queremos formar, a la sociedad que aspiramos construir, y a la valoración de los distintos tipos de conocimientos producidos por las diferentes culturas. Por lo tanto, se trata de cambios profundos en el ser del maestro, y no solo en su saber y saber hacer con respecto al currículo.

Consideramos que los procesos participativos de elaboración de los proyectos curriculares de un centro educativo constituyen una oportunidad para construir una visión integradora e interdisciplinaria del currículo, donde cada docente puede aportar al desarrollo integral de los estudiantes, y a su vez se constituyen en un proceso formativo para los propios docentes.

Desde las políticas educativas, como la Ley General de Educación, se vienen alentando procesos de diversificación curricular en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los cuales forman parte los Proyectos Curriculares de Centro (PCC). Es más, se dice que el PEI constituye el documento fundamental para la vida en la escuela y, por tanto, es de carácter obligatorio. Sin embargo, sabemos que las leyes o normas por sí mismas no generan procesos de cambio institucional, aun cuando se cumplan formalmente: se puede elaborar proyectos curriculares técnicamente bien hechos, sin que estos signifiquen cambios en la práctica educativa. De hecho, son muchos los colegios que cuentan con el documento, pero esto no ha tenido ninguna consecuencia significativa en la vida cotidiana de maestros ni de estudiantes.

### 3. Políticas curriculares vigentes en el momento de la experiencia

Hasta el año 2004 —año en que se desarrolló la experiencia—, cada nivel educativo (Inicial, Primaria y Secundaria) tenía una estructura curricular independiente. Entre estas hay diferencias conceptuales importantes que interfieren cuando los maestros se proponen un trabajo articulado entre niveles. Por ejemplo, en los niveles de Inicial y Primaria se plantea desarrollar competencias, pero la definición de *competencia* es distinta en cada caso. En Secundaria, en cambio, se propone desarrollar *capacidades*.

La Resolución Ministerial 0068-2005-ED, que aprobó el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (MED, 2005), dispone la articulación entre los tres niveles. Sin embargo, la misma resolución declara vigentes los diseños curriculares anteriores de Inicial y Primaria, y generaliza el Diseño Curricular Básico de Secundaria aprobado por Resolución Ministerial 019-2004-ED.

#### Nivel de Educación Inicial

“La **competencia** es entendida como un saber actuar reflexivo, creativo y autónomo para resolver problemas o lograr propósitos en el escenario de la vida cotidiana de los niños y las niñas, tanto en la dimensión del saber ser y del saber convivir, como del saber hacer y saber conocer”.

(ECB 2001)

#### Nivel de Educación Primaria

“La **competencia** es entendida aquí como un saber hacer, es decir, como un conjunto de capacidades complejas que permiten a la personas actuar con eficacia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas reales. La competencia comprende formas de conocimientos y una dimensión afectiva”.

(ECB 2003)

#### Nivel de Educación Secundaria

“Las **capacidades** son potencialidades inherentes a la persona y que esta puede desarrollar a lo largo de toda su vida, dando lugar a la determinación de los logros educativos. Ellas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, socio-afectivos y motores.

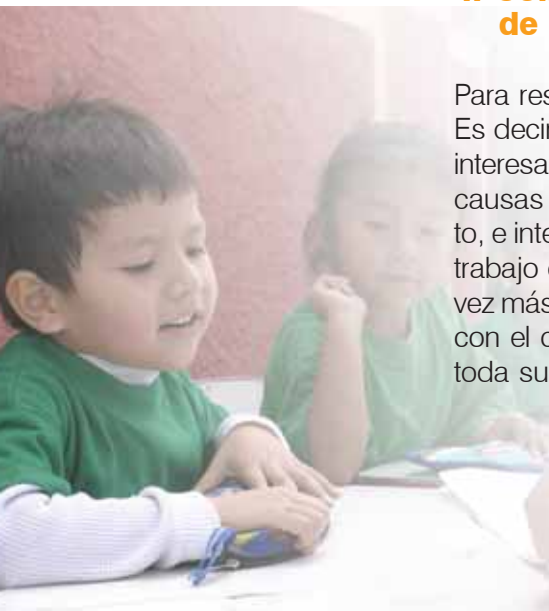
Diferencia capacidades fundamentales, de área y específicas”.

(ECB 2004)

### 4. Compromiso profesional docente con una educación de calidad

Para resolver un problema, el primer paso es reconocer que lo tenemos. Es decir, sentirnos involucrados porque nos afecta en alguna forma y nos interesa encontrar alternativas de solución. Luego, podremos identificar sus causas y explicar su relación con otros factores o condiciones del contexto, e intervenir de manera crítica y creativa en su solución. Sabiendo que el trabajo de los maestros se desarrolla en el contexto de la escuela y cada vez más en redes de escuelas, es necesario que los problemas vinculados con el currículo escolar sean tratados institucionalmente y abordados en toda su complejidad.

**Nora Cépeda García**



Como señalamos anteriormente, los docentes peruanos perciben como problemas que interfieren en su trabajo la falta de pertinencia, la ampulosidad y la desarticulación curricular entre los tres niveles de la educación básica. Existe, además, un clima de descontento y confusión —sobre todo en Secundaria— debido a que en los últimos años se han producido cambios frecuentes y parciales desde el MED, sin que los maestros lleguen a comprenderlos y asumirlos cabalmente.

Frente a estos problemas, la primera reacción de la mayoría de maestros se orientó a propuestas de solución concretas e inmediatas: por ejemplo, mejorar la programación de clases de manera individual; programar las unidades de aprendizaje en equipos por grado o área; tratar temas más cercanos a la realidad local; incorporar métodos activos, e incrementar el uso de material didáctico y lúdico. En este proceso, los maestros percibieron que es posible el cambio y que, en buena medida, son capaces de hacerlo. Sin embargo, comprobaron que los esfuerzos aislados tienen logros parciales y no mejoran los resultados institucionales. Esto llevó a los docentes de estas dos instituciones educativas a optar por compromisos más participativos.

Este cambio es importante si consideramos que, en la mayoría de casos, los proyectos curriculares, como parte de los Proyectos Educativos Institucionales, se elaboraron principalmente para cumplir con las normas establecidas: Resolución Ministerial 016-96-ED, Resolución Ministerial 007-2001-ED, Resolución Ministerial 168-2002-ED, desde una lógica burocrática, y con el fin de contar con un producto en breve plazo. La importancia de construirlos en un proceso participativo radica en que crece la conciencia acerca de la necesidad de construir visiones comunes a partir de la diversidad de pensamiento y prácticas pedagógicas, lo que constituye un proceso complejo e involucra aspectos cognitivos y afectivos, no solo técnicos. Este proceso se prolongó debido a que las comisiones que asumieron dicha tarea en los centros educativos no contaban con las condiciones adecuadas en términos de tiempo, participación del conjunto de maestros, conocimiento, etcétera. Por estos motivos, incluso hay experiencias que quedaron inconclusas, con la insatisfacción que genera no haber logrado el propósito buscado.

Nos preguntamos: ¿por qué un documento como el PEI o el PCC, cuya elaboración exige dedicación y esfuerzo, no es asumido en la práctica con mayor compromiso por las comunidades educativas? Creemos que factores subjetivos, como la convicción y el compromiso profesional, involucran a la persona más allá de la función asignada socialmente e influyen de manera significativa para asumir procesos de cambio profundo. Se trata de ir más allá del cumplimiento de la norma hacia cambios cualitativos en la práctica en las aulas y en el conjunto de la institución educativa. Para que este compromiso se dé, hace falta asegurar las condiciones adecuadas.



### Pasar de un enfoque tecnocrático de docencia

Maestro - Actor

- Aplicador de currículo y métodos: uso instrumental.
- Visión y práctica restringida de docencia al aula y a la escuela.
- Cumplimiento, evasión o rechazo de normas.
- Relación de dependencia.

DOCENCIA

### A un enfoque crítico y reflexivo

Maestro - Sujeto

- Manejo crítico, autónomo y creativo del currículo.
- Visión y práctica ampliada de docencia hacia el contexto social, cultural y político.
- Participe de la creación del orden y las normas.
- Autonomía profesional y responsabilidad por los resultados de su trabajo.

### Currículo como:

- Conjunto de contenidos.
- Documento con predominio de lo técnico sobre las opciones éticas, políticas y pedagógicas.
- Elaboración de expertos.

CURRÍCULO

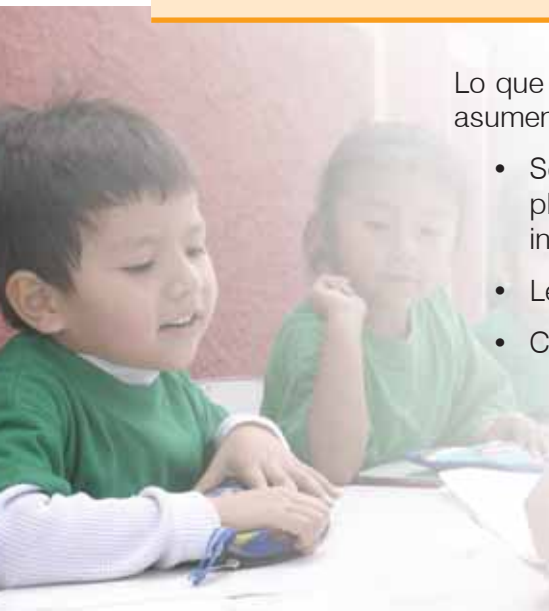
### A currículo:

- Organizador de experiencias, actividades y recursos, con fines pedagógicos.
- Aspectos técnicos en función de las opciones éticas y políticas.
- Elaboración participativa que garantice su legitimidad.

Lo que hemos podido observar en la experiencia es que los docentes asumen un compromiso cuando:

- Se sienten parte de un colectivo que los acoge; participan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actividades de la institución.
- Les resulta claro el sentido del trabajo de su institución educativa.
- Conocen los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

**Nora Cépeda García**



- Tienen experiencia directa de reconocimiento y valoración de su aporte personal e institucional a la educación.

Estas condiciones contribuyeron a desarrollar su sentido de pertenencia e identidad institucional, así como su sentido de responsabilidad por lo que allí ocurre. Ambos son de suma importancia cuando se trata de un quehacer tan complejo y demandante como la educación.

Desde una opción democrática, creemos absolutamente necesario pasar:

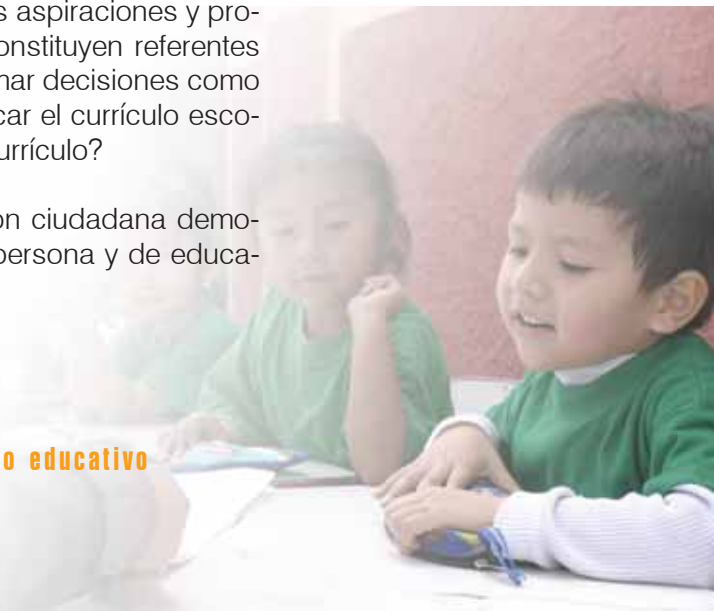
- De una gestión de la escuela centrada en la autoridad del director, a otra que convoque la participación de todos los sujetos educativos a través de sus representantes o en forma directa, cuando sea necesario.
- De docentes que se asumen como aplicadores de currículo y métodos, a profesionales con sentido crítico y autonomía, capaces de tomar decisiones y de responsabilizarse por los resultados de su trabajo.
- De entender el currículo como un producto acabado, a considerarlo en permanente revisión para atender la diversidad en las aulas, así como el avance constante en las distintas ciencias.
- Del trabajo aislado, al trabajo colaborativo en equipo de docentes dispuestos a tomar en cuenta la opinión de directivos, estudiantes y padres de familia.

Para establecer una relación crítica y autónoma de los docentes con el currículo escolar, es preciso promover procesos que modifiquen percepciones, conceptos y prácticas. En la página 14 presentamos un gráfico explicitando los cambios esperados con respecto a las percepciones, conceptos y prácticas sobre la docencia y el currículo que orientaron nuestro trabajo con las comisiones de PCC.

## 5. Opciones éticas, políticas y pedagógicas que orientaron el acompañamiento a las dos comisiones de PCC

Las opciones que asumimos responden a nuestras aspiraciones y propósitos, sea en un plano personal o colectivo. Constituyen referentes importantes que orientan la práctica, tanto para tomar decisiones como para ejecutarlas. Por eso, para elaborar o diversificar el currículo escolar, es fundamental preguntarnos: ¿para qué un currículo?

Nuestra opción pasa por un enfoque de educación ciudadana democrática que involucra una visión de sociedad, de persona y de educación.



## a. Enfoque democrático participativo: más allá de la escuela

La democracia es una forma de ver el mundo, es una cosmovisión. Las cosmovisiones tienen una particularidad: conservándolo todo, lo ordenan todo desde otra perspectiva. Afecta la forma de pensar, sentir y actuar, lo que se conoce también como *Ethos Democrático*. Se traduce en igualdad de ciudadanía expresada en igualdad de oportunidades en la participación y en las condiciones de vida. Aspiramos a una educación en y para la democracia.

Reconociendo que nuestra sociedad está marcada por una cultura autoritaria que produce relaciones de discriminación y exclusión, se espera que la escuela desarrolle calidad ciudadana, que se traduzca en ser buen amigo, buen alumno y buen vecino. Estas cualidades deben garantizar la práctica de la democracia en la vida cotidiana, en todos sus niveles, creando igualdad de oportunidades para todos, y desterrando todo tipo de discriminación, sea de género, nacionalidad, cultura, religión, nivel económico, raza, etc. (Pinto, Pasco y Cépeda, 2002).

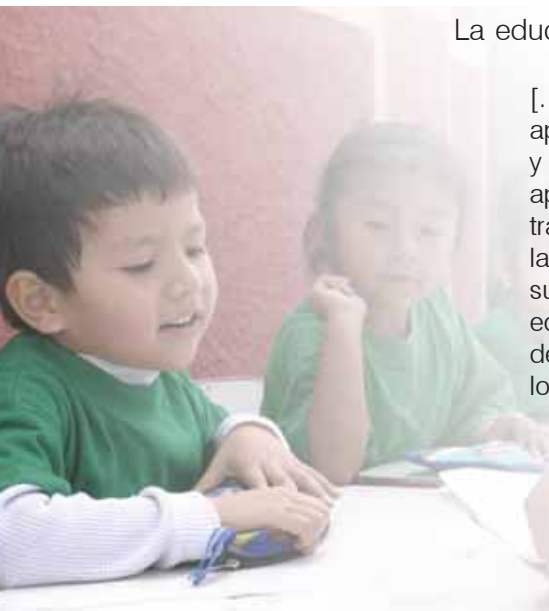
Aprender a leer comprendiendo, expresar por escrito ideas y opiniones, mantenerse bien informado, tener acceso al conocimiento, son competencias que tienen alto valor cultural por sí mismas, pero cobran sentido según la perspectiva social en que se ubican. En una sociedad que se asume democrática, la escuela tiene la responsabilidad de constituirse en un espacio para aprender a convivir en democracia, pues una de sus responsabilidades fundamentales es la formación de ciudadanos.

Para que la escuela forme a los estudiantes para la convivencia democrática, necesita transformar su organización y prácticas cotidianas, promoviendo la participación y el liderazgo democrático, la asertividad en las relaciones entre pares o con otros diferentes. Aspiramos a una educación que afirme y desarrolle en los estudiantes su identidad y autoestima, que le permita reconocerse como sujeto y agente en un espacio natural y social determinado, que aprendan a comunicarse utilizando la mayor cantidad de códigos posibles, como condiciones para que puedan establecer relaciones de respeto con otros diferentes (Pinto, Pasco y Cépeda, 2002).

La educación como factor de equidad:

[...] supone satisfacer universalmente las necesidades básicas de aprendizaje; disminuir la brecha que separa a quienes acumulan más y menos capital educativo; garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje independientemente del origen social de los alumnos. Se trata de una educación que contribuye a superar el círculo vicioso de la pobreza, en el que los niños, niñas y adolescentes ven limitadas sus expectativas de desarrollo. Implica garantizar las condiciones de educabilidad a toda la población, es decir, proveer recursos, aptitudes y oportunidades suficientes para que los estudiantes aprendan y los docentes enseñen (Navarro, 2003).

**Nora Cépeda García**





El currículo escolar se vincula fácilmente con los aprendizajes de los estudiantes, pero no con la democracia. Sin embargo, cuando se critica su falta de pertinencia a la diversidad cultural; su ampulosidad academicista que no considera los desiguales puntos de partida, de condiciones de vida y de aprendizaje, y su desarticulación entre áreas, niveles y con los centros de estudios superiores, lo que se critica es su falta de coherencia con los principios democráticos de igualdad de oportunidades, participación, respeto a las diferencias, ejercicio de derechos, etcétera, que decimos asumir como país, pues como afirma Paulo Freire, no hay currículo neutro: este responde a opciones éticas y políticas que, finalmente, definen los aspectos técnicos.

Luis Bernardo Toro propone seis principios básicos para construir democracia: *autofundación*, *secularidad*, *incertidumbre*, *principio ético*, *complejidad* y *principio de lo público*. A continuación desarrollamos brevemente los principios de *autofundación* y de *secularidad*, que estuvieron presentes en la experiencia de trabajo con las dos comisiones del PCC.

### *Principio de autofundación: un orden que produce libertad*

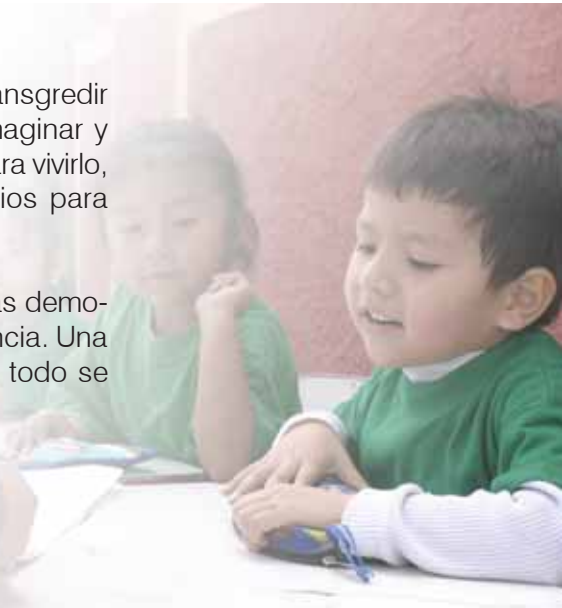
Una característica fundamental de una cultura democrática es que las normas y las leyes son construidas y transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger. La idea fundamental es que la libertad siempre requiere orden, y el único orden que produce libertad es el orden autofundado, el que uno mismo se impone.

La autofundación es el punto central de la gobernabilidad, de la creatividad, de la ética, de la autonomía y de la libertad. José Bernardo Toro afirma que una persona está dispuesta a proteger el orden, una norma o una ley cuando:

- Participa en la construcción de la norma, ley u orden.
- Acepta y confía ser representada por otro en su construcción.
- Existiendo la norma, ley u orden desde tiempo atrás, alguien le explica la bondad de esa norma, ley u orden, y la toma como propia.

De lo contrario, las personas siempre buscarán la forma de transgredir la ley. En cambio, si las personas tienen la experiencia de imaginar y diseñar nuevas circunstancias de vida y de construir un orden para vivirlo, las normas dejan de ser impuestas y se convierten en criterios para actuar en la vida.

Creemos que, para cambiar la cultura escolar hacia formas más democráticas, el principio de la autofundación tiene especial importancia. Una queja constante de directivos, maestros y estudiantes es que todo se



impone de arriba hacia abajo, y esta fórmula se produce en todas la dinámica de la escuela.

Como consecuencia, es necesario que el currículo escolar deje de ser percibido como una imposición de especialistas a aplicadores, propiciando la elaboración de PCC en procesos participativos, cuyo producto es de construcción y responsabilidad colectiva. De esta manera, el PCC pasa a ser percibido como valioso y necesario para el trabajo pedagógico de la institución educativa. Implica reconocer la capacidad crítica y creadora de los actores involucrados, para autofundar un orden. Este proceso requiere —y a la vez fortalece— la identidad institucional, tan necesaria para asumir un compromiso.

### *Principio de secularidad: de actores a sujetos*

Con la convicción de que todo orden social es creado por las personas que participan de este, creemos que es preciso centrar esfuerzos en promover el desarrollo de las capacidades de los actores sociales. El propósito es que estos se asuman como sujetos de un proceso de cambio hacia formas más democráticas de convivencia, participación y acceso al conocimiento, en sus respectivas instituciones. Filloux (1996) afirma que:

Ser sujeto significa ser autor de lo que se hace, se acepta, se quiere; un sujeto es alguien consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, actor de sí mismo, de sus acciones, sus opciones, y proyectos.

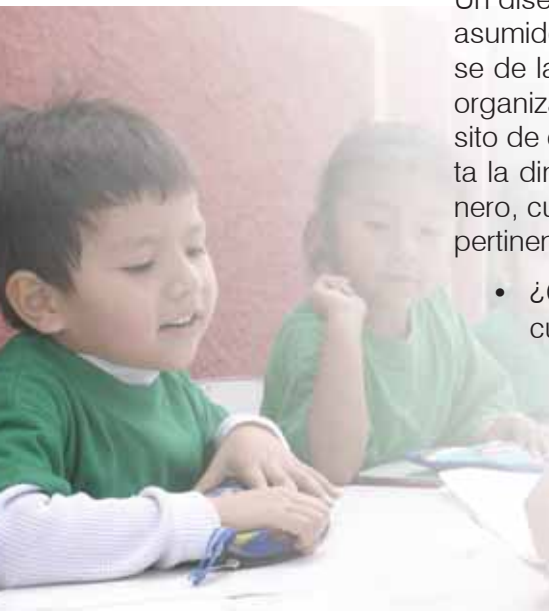
[...] cuando uno realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como objeto de poder o no [...]; se constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como simple máquina [y que] este tome en cuenta la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto.

### **b. Cambios culturales y currículo escolar**

Un diseño curricular que privilegia criterios técnicos sobre los enfoques asumidos, sea de manera explícita o implícita, corre el riesgo de aislarse de la realidad, por lo tanto, difícilmente cumplirá con su función de organizador de aprendizajes significativos, y menos aún con su propósito de educar en y para la convivencia democrática, teniendo en cuenta la dinámica social y la diversidad por procedencia, etnia, edad, género, cultura, etcétera, que están presentes en las aulas y escuelas. Es pertinente preguntarnos:

- ¿Cómo contribuye un enfoque democrático a modificar cualitativamente una concepción y práctica escolar?

**Nora Cépeda García**



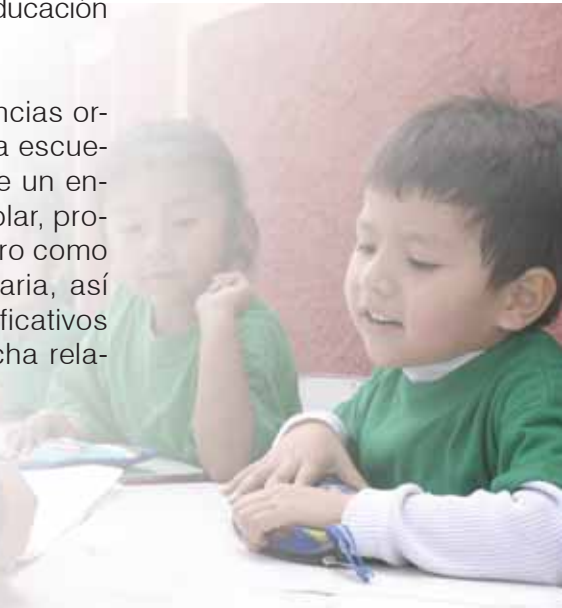
- ¿Es posible democratizar el currículo? ¿En qué condiciones?
- Desde el currículo, ¿se pueden generar procesos de democratización de las escuelas con respecto a la participación, el conocimiento y la convivencia?
- ¿Qué puede aportar el currículo escolar a la construcción de una cultura democrática en la escuela y en la comunidad?

Nuestra respuesta es que el currículo escolar, asumido desde un enfoque democrático, puede ofrecer a los estudiantes, de manera intencional y con una pedagogía adecuada, una experiencia directa de convivencia, participación y acceso al conocimiento más respetuoso y equitativo, para la construcción de la ciudadanía en la escuela y la comunidad.

Sabemos por experiencia que la democracia no se instaura en la cotidianidad de la vida por decreto o ley. Es necesario aprender desde pequeños a vernos y relacionarnos entre iguales; a organizar y gestionar las instituciones armonizando los intereses individuales con los colectivos, y a administrar los recursos con transparencia y sentido de justicia. Simultáneamente, para asumirnos como ciudadanos, necesitamos sentirnos acogidos por la sociedad que integramos, y ser partícipes de la construcción del orden social al que aspiramos. Así, la construcción de una sociedad democrática implica cambios culturales.

La sociedad confía y demanda a los maestros una mayor responsabilidad en la educación de nuevas generaciones de ciudadanos. Les pide fundamentalmente desarrollar la dimensión subjetiva de la ciudadanía. Esta pasa por entender que hacerse ciudadano implica el desarrollo de múltiples aprendizajes, como el de aprender a comunicarse, a forjar identidad en la diversidad y autoestima, a tener cariño por la historia y los aprendizajes científicos y tecnológicos, entre otros. Estos se articulan con la necesidad de que niños, adolescentes y jóvenes tengan conciencia de sus derechos y responsabilidades, desarrollen actitudes críticas y asuman valores para comprometerse en la construcción del bien común. Pero la educación ciudadana se sustenta en la experiencia cotidiana, en las condiciones objetivas de vida. Ahí se confronta la validez o no del discurso democrático de la igualdad de oportunidades, del respeto a las diferencias, de la participación, con la satisfacción adecuada o no las necesidades básicas de las personas. Educación ciudadana y calidad de vida se nutren mutuamente.

El currículo escolar, entendido como el conjunto de experiencias organizadas con fines pedagógicos, compromete la vida de la escuela en conjunto y en relación con su entorno. Pensamos que un enfoque de educación democrática enriquece el currículo escolar, promoviendo la convivencia basada en el reconocimiento del otro como legítimo, la participación en la vida institucional y comunitaria, así como la igualdad de oportunidades para aprendizajes significativos y pertinentes. Resaltamos que la pertinencia está en estrecha rela-



ción con las condiciones de equidad en los puntos de partida y oportunidades de aprendizaje.

Aprender a relacionarse democráticamente compromete los procesos de socialización y, por lo tanto, a la educación, entendida como proceso integral y no solo como escolaridad. Por lo tanto, la familia, la escuela, la comunidad local, los medios de comunicación, los líderes políticos, etcétera, desde sus propios espacios y funciones, tienen la responsabilidad de aportar en la formación de ciudadanos democráticos.

#### Funciones de la escuela

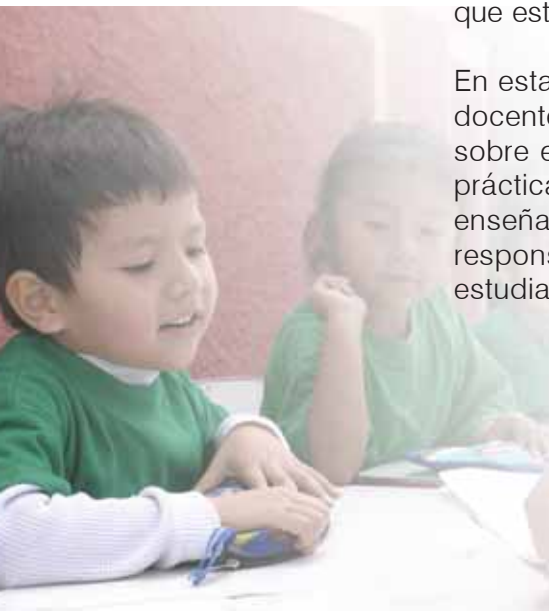
- Por su función política, la escuela debería asumir el reto de formar ciudadanos desde la experiencia cotidiana donde se enseñan y aprenden los valores democráticos, se practican los derechos y obligaciones, y se descubre y afirma el valor de la norma autofundada y la práctica de la libertad. Su función política está íntimamente vinculada con la ética.
- Para cumplir con su función cultural, la escuela necesita asumirse como un espacio donde se practica el diálogo entre culturas, afirmando las identidades primarias en el encuentro con otros. La escuela como mediadora de cultura tiene la responsabilidad de desarrollar la creatividad y el sentido estético, asegurando el respeto por la diversidad.
- Por su función educativa, es responsable de asegurar a los estudiantes las competencias, no solo para aprender permanentemente, sino para generar nuevos conocimientos, en concordancia con los proyectos de desarrollo integral de las regiones y del país, así como para intervenir en las decisiones con sentido crítico y propositivo.

### c. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica nos aporta una racionalidad emancipatoria, expresada en principios de crítica y acción. Se orienta a cuestionar aquello que restringe y oprime, alienta la acción que fortalece la libertad y el bienestar. Este proceso de discernimiento se alcanza a través de la conciencia crítica, y hace posible, por lo menos, reconocer los motivos que están en la raíz de nuestros problemas.

En esta perspectiva, nos propusimos fortalecer una profesionalidad docente basada en la autonomía moral e intelectual, que profundice sobre el carácter político y ético de la educación; la historia de las prácticas pedagógicas; la comprensión del carácter complejo de la enseñanza a ser develado en la reflexión colectiva, y una cultura de responsabilidad por las consecuencias de la acción docente en los estudiantes.

**Nora Cépeda García**



#### La pedagogía crítica pretende, según Giroux (1997):

- Abrir el conocimiento: crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y crear conocimiento interdisciplinario a partir de la reflexión crítica y de la acción colectiva.
- Cuestionar el orden: plantear preguntas sobre las relaciones de poder en la escuela. Supone preguntarse sobre cómo proporcionar un modo de leer la historia y la realidad, como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular, considerando que estos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia.
- Valorar el conocimiento propio: rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente.
- Educar desde la ética: destacar la primacía de lo ético, al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares.

#### d. Docencia crítico-reflexiva

Una visión simplista de la profesión basada en un enfoque tecnocrático ha derivado en la pérdida del sentido más profundo del ejercicio de la profesión docente. La función del maestro educador y promotor de cultura ha sido reemplazada por distintas imágenes —la del amigo, la del facilitador, etcétera—, lo que distorsiona su nivel profesional. Así se pierde la dimensión ética, política y pedagógica de la profesión, en perjuicio de un liderazgo social y de un mayor compromiso ciudadano.

Desde un enfoque crítico-reflexivo de docencia, aspiramos a tener maestros capaces de mantener un diálogo permanente entre teoría y práctica, que aprendan de la experiencia y produzcan saber pedagógico; maestros que asuman su autonomía profesional y responsabilidad frente a los resultados de su trabajo, tomando en cuenta el contexto y el punto de partida de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, nos propusimos:

- Redimensionar el trabajo educativo para formar ciudadanos democráticos.
- Desarrollar el liderazgo pedagógico de los maestros para aportar al desarrollo educativo.
- Incorporar una cultura de evaluación del desempeño.





## Capítulo II

# Hacer de la elaboración del PCC un proceso participativo y formativo

### 1. Asumir la complejidad del proceso

Aún prevalece la idea de que el Proyecto Curricular de una institución educativa es el producto de un trabajo fundamentalmente técnico, por lo tanto centrado en cumplir con la norma establecida y contar con un documento en el más breve plazo. Esta manera de asumir el PCC pierde de vista la complejidad del proceso de su elaboración y de su importancia para lograr compromiso institucional y cambios significativos en la práctica.

La complejidad del proceso de elaboración del PCC se explica porque: (i) debe involucrar a los sujetos de la educación; (ii) debe conjugar las dimensiones ética, política y pedagógica, y (iii) debe tener en cuenta los múltiples factores que intervienen en el hecho educativo. Esto no puede quedar en declaraciones genéricas, sino en acuerdos claros que orienten el trabajo cotidiano.

- a. Los sujetos (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) poseen ideas, aspiraciones, creencias y experiencias diversas sobre lo que es la educación, el orden y la disciplina, enseñar y aprender. Por lo general, la tendencia es que las personas mantengan sus ideas si no pasan por procesos de revisión y reflexión a partir de la propia experiencia. En el diálogo con otros se pueden cuestionar, afirmar o modificar los propios puntos de vista. El diálogo compromete la subjetividad de las personas, por lo que es preciso ir resolviendo las tensiones y conflictos que se generan en los ámbitos personal e institucional durante este proceso.
- b. En el hecho educativo se entrecruzan ideas, visiones, expectativas y prácticas éticas, políticas y pedagógicas. Estas se expresan en el currículo en los enfoques y principios que orientan la práctica en el aula y en la escuela, aunque no sean explicitados. Se espera que, en un currículo escolar, las competencias, conte-



nidos, metodología y evaluación propuestos respondan a los enfoques y principios que enuncia. La falta de coherencia entre estas dimensiones origina lo que conocemos como *currículo oculto*, que en la práctica puede tener mucha fuerza. Asumir un enfoque democrático compromete la práctica, lo que implica:

- Promover una gestión y organización participativa en las aulas y en la escuela.
- Respetar la diversidad y erradicar todo tipo de discriminación.
- Promover distintas estrategias metodológicas para que todos tengan la oportunidad de aprender.

c. Hay múltiples factores que intervienen en el aprendizaje y en la educación: algunos dependen del sistema educativo, otros de la escuela, y muchos del contexto social, económico y cultural donde esta se ubica. Es indispensable conocer los factores que intervienen en el trabajo de la escuela y en qué medida pueden ser aprovechados o modificados, para asegurar que el currículo sea pertinente a la realidad, a las expectativas educativas de los padres de familia, a las características y expectativas de los estudiantes, a las necesidades del desarrollo local y nacional, etcétera, en diálogo con las políticas educativas.

Es preciso asumir que la elaboración participativa del PCC permite asegurar un producto que expresa un compromiso institucional y que orienta mejor los esfuerzos de los docentes hacia dos resultados vinculados con una educación democrática: el primero de ellos es la formación de sujetos democráticos en los planos individual y colectivo —lo que involucra la convicción y el compromiso para modificar el sentido y práctica pedagógica en la escuela hacia la formación de ciudadanos democráticos—, y el segundo consiste en contar con un proyecto curricular que promueve la convivencia, la participación y la relación con el conocimiento desde una perspectiva democrática que valora el conocimiento producido por las diferentes culturas. Implica crear las condiciones para que la equidad y la calidad se hagan realidad en cada institución educativa.

#### Reflexionar desde la experiencia (1)

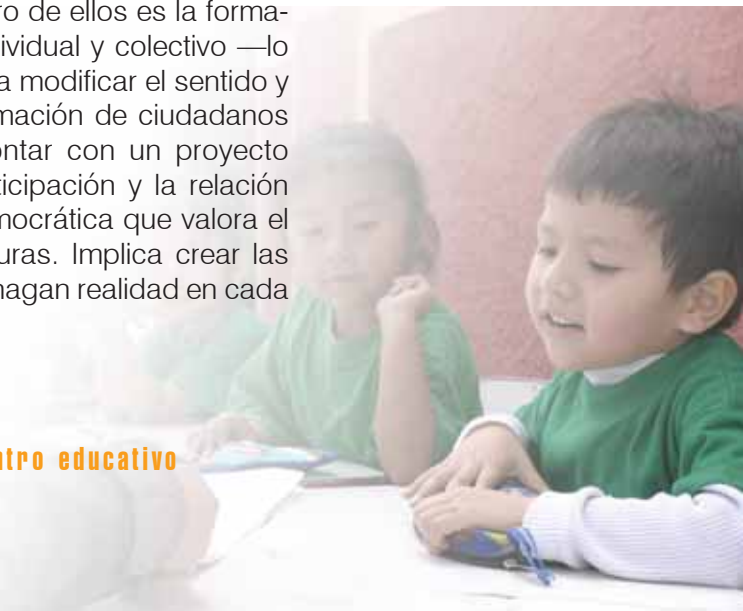
En un centro educativo, los padres de familia reclaman un curso de formación premilitar para que sus hijos aprendan a ser disciplinados y no estén en riesgo de participar en pandillas. En cambio, los estudiantes critican y evaden prácticas como la formación diaria y el corte de cabello. Por su parte, los docentes elaboraron un nuevo Reglamento con sanciones que incluyen la expulsión, pero manifiestan que quieren formar líderes democráticos.

- *¿Cómo afectan los distintos puntos de vista de los sujetos el trabajo escolar y el currículo?*
- *¿Cómo llegar a acuerdos viables?*

#### Reflexionar desde la experiencia (2)

Generalmente, el hecho de que muchos estudiantes trabajen se considera un problema para el aprendizaje. Sin embargo, podemos preguntarnos:

- *¿Qué aprenden los estudiantes en su experiencia de trabajo?*
- *¿Qué puede hacer la escuela para asegurar su permanencia y aprendizaje?*
- *¿Cómo interpela esto al currículo escolar?*



Sabemos que las prácticas educativas se realizan en un contexto institucional definido por las políticas educativas. Actualmente, se alienta cierto nivel de autonomía institucional y de participación, y se promueve la articulación de los tres niveles de la Educación Básica Regular, así como los procesos de diversificación curricular. Se plantea educar para la paz, la equidad y la democracia, como se refiere en la Constitución Política, la Ley General de Educación, los Lineamientos de Política Educativa y el Diseño Curricular Nacional del 2005.

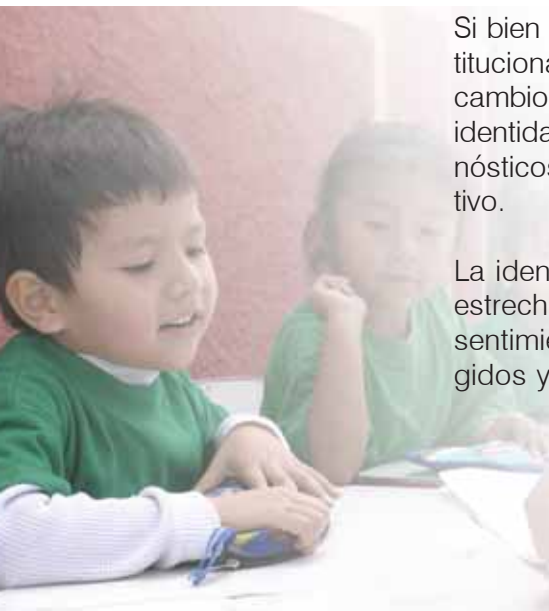
Aunque es importante contar con planteamientos teóricos y normas para su funcionamiento, para que estas se vuelvan realidad hacen falta condiciones institucionales, como la participación democrática para el diálogo crítico con el contexto, con distintas opiniones, con los resultados de aprendizaje en la propia institución, con las expectativas de los estudiantes y sus padres, con las aspiraciones profesionales de docentes y directivos, etcétera. A continuación señalaremos algunas condiciones que identificamos durante el proceso y que favorecieron el compromiso de los docentes con la elaboración del proyecto curricular:

- Buen nivel de identidad de maestros y directivos, con la institución educativa y la comunidad local: visión y misión compartidas.
- Motivación y decisión de iniciar un proceso de elaboración del PCC asumido por la institución educativa.
- Liderazgo de un núcleo de docentes capaz de promover la participación del conjunto en función de objetivos institucionales.
- Mecanismos de participación institucional durante el proceso de elaboración del PCC.
- Acceso a información, materiales y equipos para realizar el trabajo.
- Un espacio físico (sala multiusos) y tiempo específico para el trabajo de comisión para participar en distintos momentos del proceso.
- Horas extras en el caso de la comisión, y horas para los talleres con el conjunto de docentes.

Si bien todas las condiciones están interrelacionadas, la identidad institucional constituye un elemento clave en procesos de innovación y cambio de instituciones educativas exitosas. Con frecuencia, la falta de identidad institucional de maestros y estudiantes aparece en los diagnósticos educativos como causa de interferencia en el proceso educativo.

La identidad de las personas con un grupo o una institución está en estrecha relación con su sentido de pertenencia a dicho colectivo. Este sentimiento, a su vez, es consecuencia de la experiencia de ser acogidos y reconocidos en dicha institución. Como los miembros de las

**Nora Cépeda García**





instituciones educativas se renuevan permanentemente (nombramientos, reasignaciones, jubilación), es necesaria una intención explícita, y prácticas concretas que contribuyan a desarrollar un sentido de pertenencia e identidad institucional. John R. Gillis, citado en Tamagno (2003), afirma que:

[...] las identidades no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestra historia.

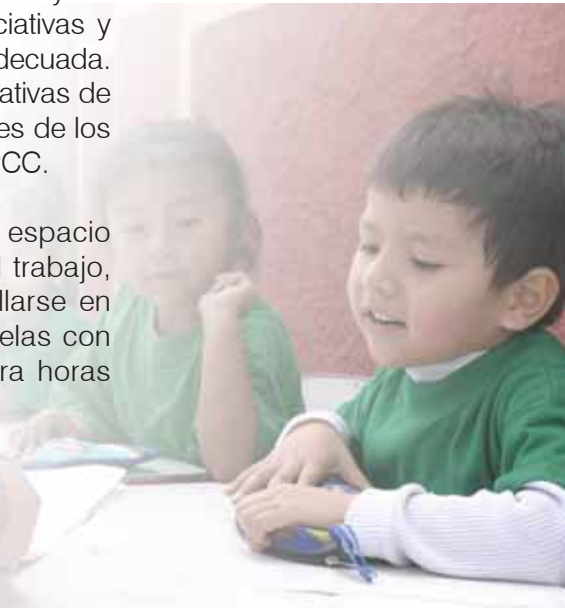
En el proceso de construcción de identidades, es muy importante la memoria. Por eso es necesario compartir con los nuevos docentes, estudiantes y padres de familia la memoria institucional: cómo y cuándo nació, quiénes participaron en su creación y desarrollo, las dificultades que se han superado, los logros obtenidos, los proyectos y sueños para el futuro, etcétera. No se trata solo de transmitir datos y fechas, sino el espíritu que anima la vida de la escuela. Puede ser a través de boletines, murales, exposiciones fotográficas, charlas, dramatizaciones, canciones, etcétera. Lo importante es que las personas sientan que se incorporan a la vida de un colectivo y que su aporte es importante para darle continuidad y recrearlo, pues ni las instituciones ni las identidades son estáticas. Michael Pollak, citado en Tamagno (2003), se refiere a la memoria como:

[...] un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo, en la medida que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en la reconstrucción de sí mismo.

La memoria histórica es fundamental, porque las instituciones crean cultura, entendida como “el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos” (Albó). Aunque todas las instituciones educativas se rigen por las mismas normas, podemos observar que cada una tiene personalidad. Esto permite que una comunidad educativa pueda definir una visión y una misión compartidas que dan sentido y orientan su Proyecto Educativo institucional y curricular.

Por lo general, el sentido de pertenencia e identidad se expresa en compromisos concretos por hacer realidad los objetivos institucionales y los proyectos de innovación y desarrollo educativo, así como iniciativas y propuestas que deben ser acogidas y canalizadas de manera adecuada. Ejemplos de motivación y compromiso institucional son las iniciativas de innovación educativa con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, o la dedicación de tiempo extra para elaborar el PCC.

En la experiencia cotidiana de las escuelas, el tiempo y el espacio físico pasan inadvertidos como condiciones básicas para el trabajo, aceptando implícitamente que la educación puede desarrollarse en condiciones precarias. En general, y en el caso de las escuelas con las que trabajamos, el horario de los docentes no considera horas



para el trabajo de ninguna de las comisiones, aunque está normado instalar comisiones de trabajo. Asimismo, la mayoría de centros educativos carece de condiciones adecuadas para el trabajo de las comisiones, como un espacio, equipo y materiales. En gran medida estas carencias se resuelven con el aporte de los propios docentes.

### 3. Participación y sentido de pertenencia

La participación es una condición fundamental para fomentar el sentido de pertenencia a una comunidad o grupo, porque conlleva el reconocimiento social que toda persona necesita para sentir que forma parte de un colectivo, y para comprometerse con objetivos compartidos. Se puede decir que la participación constituye una forma de compartir el poder y de generar cultura democrática y ejercicio ciudadano.

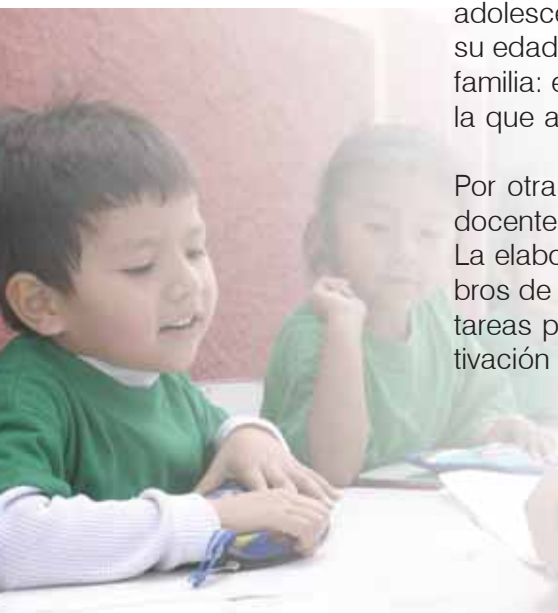
Creemos que la elaboración de un PCC pertinente debe contar con la participación directa o representativa de los sujetos involucrados. La participación democrática, directa o representativa en las propuestas, decisiones, organización, desarrollo y evaluación del proceso de elaboración del PCC favorece el sentido de pertenencia institucional y la responsabilidad profesional de los docentes. Al mismo tiempo, contribuye a la construcción de una comunidad educativa en la que cada uno de los miembros ejerce sus derechos y responsabilidades según su función y competencia.

En la cultura escolar, sobre todo de las escuelas públicas, encontramos una resistencia —a veces no explícita— a la participación efectiva de los estudiantes y padres de familia en los asuntos pedagógicos. Aun cuando existen normas que promueven y regulan su participación (consejos educativos), esta es más formal que real. Esta actitud, que se traduce en distintas formas de exclusión, se justifica en una supuesta falta de competencia profesional de los estudiantes y sus padres para opinar y decidir en materia pedagógica, lo que explica su ausencia —o su presencia limitada— en los procesos de elaboración del PCC en los centros educativos.

Para que la participación de los estudiantes sea reconocida más allá del discurso, hace falta modificar la imagen minimizada de niños y adolescentes a otra como sujetos plenos de derechos, considerando su edad y nivel de desarrollo. Lo mismo debe ocurrir con los padres de familia: es preciso reconocer su derecho a opinar sobre la educación a la que aspiran para sus hijos.

Por otra parte, es necesario señalar que la participación de todos los docentes, o de la mayoría, tampoco se logra de manera espontánea. La elaboración del PCC que acompañamos demandó entre los miembros de las comisiones dedicación de tiempo y esfuerzo adicional a las tareas propias del curso o área a cargo, así como estrategias de motivación y reconocimiento para generar compromiso.

**Nora Cépeda García**



Las comisiones de PCC —instancia de participación representativa— promovieron la participación directa de todos los docentes en diferentes momentos del proceso. Lo hicieron a través de reuniones por áreas y nivel; mediante cuestionarios escritos pidiendo opinión sobre documentos; en talleres para el análisis y elaboración de carteles de cada área, articulando el currículo de los tres niveles. Podemos decir que los espacios y mecanismos de participación constituyeron espacios de reconocimiento social al interior de las instituciones educativas, generando confianza mutua.

### Reflexionar desde la experiencia (3)

Para compensar en parte este vacío, las comisiones de PCC tuvieron en cuenta algunas opiniones de estudiantes recogidas por los propios docentes durante su relación cotidiana con ellos.

También se utilizó el resultado de una encuesta realizada por un grupo de estudiantes a sus compañeros (Grupo de Comunicadores, 2004).

En los procesos de elaboración del PCC, en las instituciones educativas que acompañamos, identificamos espacios de participación representativa y de participación directa de los maestros.

#### Ejemplo de participación directa

La Asamblea de Docentes:

- Tomó la decisión de elaborar el PCC.
- Delegó la responsabilidad a una Comisión.
- Definió los criterios para integrar la comisión:
  - a) Que sea representativa por niveles y áreas del currículo.
  - b) La capacidad de liderazgo pedagógico de sus miembros.

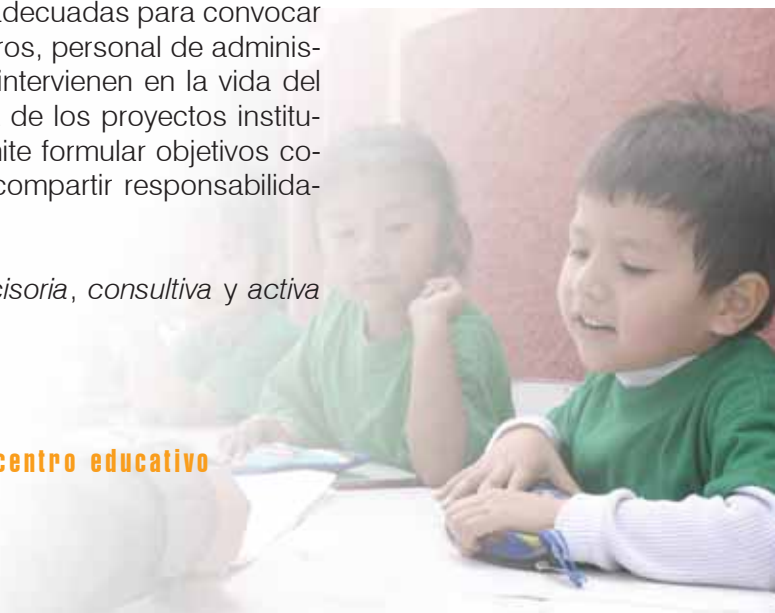
#### Ejemplo de participación representativa

La Comisión de PCC:

- Solicitó asesoría para lograr su objetivo.
- Propuso un plan de trabajo de la comisión.
- Aprobó plan de asesoría.
- Promovió la participación de todos los docentes: consulta sus avances, conduce revisión de carteles por áreas.
- Solo al final del proceso recogió puntos de vista de estudiantes y padres de familia.

Teniendo en cuenta la importancia de la participación en la construcción de una comunidad educativa democrática, es necesario identificar diferentes formas de participación, y las más adecuadas para convocar y comprometer a los padres, alumnos, maestros, personal de administración y servicios, y personal directivo, que intervienen en la vida del centro educativo. La elaboración participativa de los proyectos institucionales y de los proyectos curriculares permite formular objetivos comunes, definir estrategias de intervención y compartir responsabilidades educativas.

Sabemos que la participación puede ser *decisoria*, *consultiva* y *activa* (Naval, 2003):



La eficacia de cada una de ellas dependerá del momento, la necesidad, la cuestión a decidir y también del nivel de competencia de las personas. La participación decisoria incluye, al menos teóricamente, a las otras dos. Esto implica que no se puede pretender llegar a practicar la participación decisoria si antes no se practican con responsabilidad y agilidad las otras dos modalidades. De modo general cabe sugerir una participación consultiva a todos los niveles con toda persona a la que afecta la decisión que se va a tomar, teniendo en cuenta: la competencia profesional en el asunto a tratar; el grado de responsabilidad de cada persona; el grado en que la persona conoce y acepta el carácter propio del centro educativo; y la relación jurídica de delegación que media entre padres y profesores.

#### 4. Un proceso formativo para el manejo crítico, autónomo y creativo del currículo

Proponemos la elaboración del PCC como un proceso formativo, porque activa en los docentes un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados con el currículo, su manejo y valoración. Este proceso constituye una oportunidad para el desarrollo profesional de los maestros, mediante el intercambio de experiencias, el aprendizaje entre pares y la apropiación de nuevos conocimientos en función de aquello que necesitan atender y resolver.

Al iniciar este proceso formativo, propusimos a los miembros de las comisiones de PCC desarrollar su competencia profesional para un manejo autónomo, crítico y creativo del currículo, tomando como referencia el perfil por competencias de la propuesta *Nueva docencia en el Perú* (Rivero, 2003). Esta competencia fue analizada con los docentes y considerada pertinente para su desarrollo profesional.

**Competencia. Comprender y manejar crítica y creativamente el currículo básico de su nivel y especialidad, entendida como:**

[...] la capacidad para analizar críticamente el currículo, así como las corrientes pedagógicas en que se fundamenta. Incluye poder emitir opinión en relación a su coherencia interna y su pertinencia respecto a la realidad en que se desempeña, que le permita tomar decisiones para llevar a cabo procesos de adecuación o diversificación.

##### *Indicadores*

- a) Conoce diversos enfoques curriculares.
- b) Explica y opina sobre los fundamentos del currículo básico vigente.
- c) Toma decisiones consistentes y coherentes con respecto a la propuesta curricular que maneja, para adecuarla o diversificarla según el contexto en que se desempeña.
- d) Demuestra autonomía, creatividad y manejo interdisciplinario en la programación curricular de corto, mediano y largo plazo, según las características de los educandos (sociales, culturales, econó-

**Nora Cépeda García**

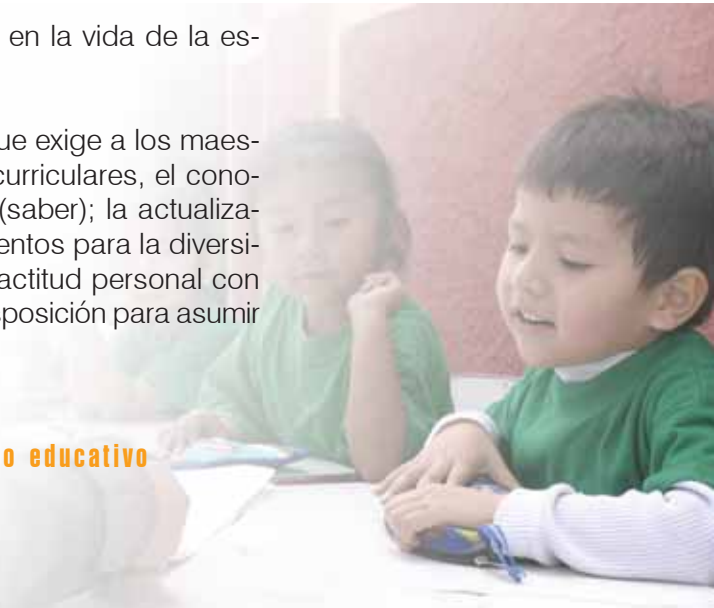


- micas, etcétera) y las necesidades y demandas de la comunidad en que trabaja.
- e) Asume un enfoque y ejes pedagógicos que orientan y dan sentido a la programación curricular: derechos de los niños, derechos humanos, conciencia ecológica, educación ciudadana, etcétera.
  - f) Identifica experiencias y situaciones de la vida cotidiana para convertirlas en experiencias de aprendizaje.
  - g) Incorpora en la programación curricular las sugerencias de los padres de familia y alumnos sobre lo que necesitan aprender.
  - h) Pregunta o consulta con sus pares cuando enfrenta alguna dificultad con respecto a la programación curricular.
  - i) Asume su autoformación profesional para mejorar su desempeño: lee, investiga, asiste a cursos.
  - j) Se mantiene actualizado en la disciplina de su especialidad.
  - k) Participa y aporta en los equipos de profesores de su nivel, grado y especialidad, en las sesiones de programación curricular.
  - l) Evalúa su programación curricular (anual, unidades de aprendizaje, sesiones de clase) con relación a su pertinencia y los logros de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo previsto.
  - m) Evalúa su programación curricular en relación con los objetivos y competencias previstos para el grado y nivel en los planos institucional, regional y nacional.

Acompañar el proceso de elaboración del PCC como una tarea colectiva nos permite afirmar que dicho proceso contribuye a:

- Superar la actuación solitaria y limitada de los maestros en el aula, ampliando su mirada y acción en el plano institucional.
- Desarrollar comunidades docentes que reflexionan sobre su práctica y aprenden de su experiencia.
- Cuestionar las prácticas autoritarias y el aprendizaje repetitivo, buscando alternativas democráticas y aprendizajes que tienen sentido y significado para los estudiantes.
- Promover nuevos liderazgos; en especial el liderazgo pedagógico.
- Revalorar la tarea pedagógica como central en la vida de la escuela.

El potencial formativo de este proceso radica en que exige a los maestros el cuestionamiento sobre enfoques y teorías curriculares, el conocimiento sobre el nivel y área de su especialidad (saber); la actualización sobre el conocimiento y manejo de procedimientos para la diversificación curricular (saber hacer); la revisión de su actitud personal con respecto al trabajo colectivo y crítico, así como su disposición para asumir compromiso institucional (ser).





Optamos por una asesoría que ayudara al grupo a tomar en serio su propia experiencia, valorarla, reflexionar sobre ella, cuestionarla, afirmarla o modificarla en caso necesario; es decir, una asesoría que reconoce y promueve el protagonismo de los docentes. Esto nos implicó retroalimentar el proceso, estimular el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y la autonomía. Por las prácticas instaladas en la escuela, no es fácil romper con cierta tendencia a la inercia, a seguir haciendo más de lo mismo. Sin embargo, encontramos que, a partir de la actitud abierta y comprometida de un núcleo de docentes y del apoyo del personal directivo, es posible iniciar una dinámica participativa y más propositiva.

Una asesoría de las características señaladas exige conocer las expectativas de la comisión y de sus miembros; establecer una relación horizontal diferenciando los roles, y contribuir a una dinámica participativa durante el proceso, sobre todo para tomar decisiones, teniendo especial cuidado en no reemplazar a la comisión en las funciones encomendadas.

En segundo lugar, se necesita asumir una metodología que organiza el proceso de elaboración en tres momentos fundamentales: (i) recuperación de la experiencia y reflexión sobre la propia práctica; (ii) construcción de nuevos conocimientos en contacto con otras experiencias pedagógicas y nueva información, y (iii) elaboración del PCC de manera participativa y de propuestas para ponerlo en práctica. Momentos no lineales, que se retroalimentan mutuamente durante el proceso de elaboración.

En este aspecto desarrollamos la propuesta metodológica de TAREA, sustentada en un enfoque crítico y reflexivo de docencia que implica el reconocimiento de los maestros como profesionales que reflexionan sobre lo que hacen, practican la autocrítica y producen saber pedagógico en diálogo con la teoría pedagógica y el aporte de otras ciencias a la educación.

Una tercera opción corresponde a la organización del trabajo. En coherencia con la importancia que reconocemos a la participación, consideramos necesaria una organización que favorezca el trabajo colaborativo, en función de propósitos u objetivos colectivos, lo cual contribuye a cohesionar al grupo y, por lo tanto, a construir una identidad al interior de la propia institución, lo que favorece a su vez el reconocimiento social y el liderazgo de la comisión.

A partir de las expectativas expresadas, hicimos una Propuesta de Asesoría (ver cuadro de página 31) sobre la cual se tomaron acuerdos con los directivos y con las comisiones de PCC. El criterio fundamental era su pertinencia a las necesidades y expectativas de cada institución. Se establecieron responsabilidades específicas en las funciones de asesoría de los directivos y de los miembros de la comisión. Al interior de

## Propuesta de asesoría a Comisión de PCC

### Objetivos

1. Fomento de procesos de reflexión crítica sobre las prácticas educativas en su IE y de elaboración de propuestas pertinentes a su realidad.
2. Orientación teórica y técnica a la Comisión para la elaboración del PCC.
3. Contribución con el desarrollo de un liderazgo pedagógico y democrático que dé soporte y viabilidad a procesos de innovación educativa en la IE.

### Trabajo directo con la Comisión

1. Tres talleres con la Comisión PCC sobre:
  - Enfoques curriculares.
  - Estructura del diseño curricular.
  - Proceso de diversificación.
2. Jornadas mensuales de trabajo: agenda según el avance.
3. Orientaciones para la elaboración de la primera parte del PCC.
4. Sugerencias para optimizar el proceso: bibliografía, redacción, consultas, etcétera.
5. Coordinación de visitas y entrevistas con directivos y docentes de IE con experiencias exitosas de elaboración y desarrollo de PCC.
6. Organización de la agenda y la memoria del trabajo de la Comisión.

### Asesoría para la consulta y participación de todos los docentes

1. Presentación en asamblea de docentes de propuesta de enfoque y principios pedagógicos del PCC.
2. Taller para informar sobre resultados de evaluación 2003, datos educativos del distrito.
3. Propuesta y consulta sobre temas transversales.
4. Taller para analizar la secuencia de las competencias y los contenidos a través de los tres niveles de la educación básica.
5. Asesoría en áreas específicas.

### Promoción de liderazgo pedagógico: visitas en aula

1. Organizar las visitas con docentes voluntarios.
2. Observación del desempeño docente y de los estudiantes en aula:
  - Desarrollo de competencias comunicativas.
  - Participación.
  - Clima socioafectivo.
3. Reuniones con docentes visitados para intercambiar experiencias.
4. Análisis de las observaciones y elaboración de propuestas.

### Autoevaluación del proceso y el resultado

1. Autoevaluación de la competencia: Manejo crítico y autónomo del currículo básico de su nivel y especialidad.
2. Evaluación del proceso vivido por la Comisión.
3. Evaluación del producto: pedir opinión a alguien externo del equipo.

## Enfoque crítico reflexivo de docencia

### Proceso metodológico de elaboración

a) Recuperación de la experiencia y reflexión sobre la práctica.

b) Construcción de nuevos conocimientos en contacto con otras experiencias pedagógicas y nueva información.

c) Compromiso: elaboración de PCC de manera participativa.

### ESTRATEGIAS

Análisis de información de la propia institución:

- Documentos de matrícula, retiros y sus posibles causas.
- Resultados de evaluación de aprendizajes por áreas.
- Registro de supervisión a docentes.

Recojo de nueva información sobre desempeño de docentes y estudiantes.

- Observación en aula.
- Análisis de registros de observación.
- Conclusiones para PCC.

Lectura y análisis de documentos:

- Análisis de propuestas curriculares de otras instituciones.
- Información teórica.
- Estructuras curriculares de los niveles de EBR.

Visita y entrevista con docentes de otras instituciones:

- Estatales.
- Privadas.

Participación de los miembros de las comisiones en Talleres sobre Proyecto Curricular.

Producción de la comisión sobre:

- Contexto local e institucional.
- Principios pedagógicos.
- Perfiles: docentes, estudiantes, etcétera.
- Ejes y temas transversales.

Convocar y conducir procesos de participación:

- Presentación de avances en asamblea de docentes.
- Recepción de opiniones y sugerencias.
- Taller de articulación de niveles por áreas curriculares.
- Trabajo en comisiones de docentes por áreas.
- Redacción de documento.
- Práctica y validación de PCC.

Condiciones institucionales para que se lleven a la práctica:

- Acciones de monitoreo.
- Evaluación del PCC.
- Reajustes.

Coordinación con la Comisión de Gestión Institucional

- Sobre actividades que involucraron al conjunto de docentes: talleres, observación en aula, trabajo en comisiones.
- Sobre condiciones para el PCC se ponga en práctica.



las comisiones del PCC, se formaron equipos de trabajo para asumir tareas específicas. Los equipos invitaban a participar a otros docentes, ya fuese brindando información, opinando o haciendo sugerencias sobre el tema. De esta manera, cada comisión fue logrando un creciente reconocimiento al interior de su institución educativa.

En el esquema “Enfoque crítico reflexivo de docencia”, página 32, presentamos de manera gráfica la relación entre las opciones teórico-metodológicas asumidas desde la asesoría, con las estrategias desarrolladas con las comisiones. Como ya señalamos, el proceso es complejo, no lineal, y está muy condicionado por el contexto institucional de las comisiones.



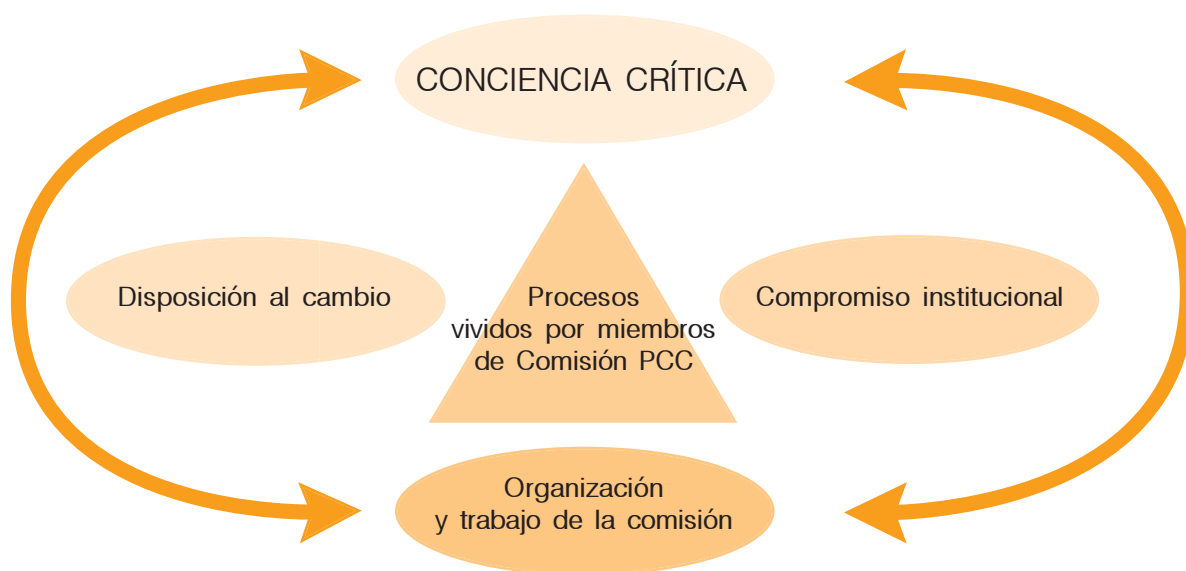
## Capítulo III

# El trabajo con las comisiones de PCC

### 1. Condiciones subjetivas para la elaboración del PCC

En este proceso, la decisión de formar la Comisión de PCC, o actualizarla, marcó un momento clave. En primer lugar, porque obedeció a la necesidad compartida de dar una respuesta institucional a problemas complejos como es el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes en el contexto actual. En segundo lugar, porque los miembros de la comisión fueron elegidos de manera democrática con los criterios establecidos por la asamblea de profesores. De esta manera, la representatividad y la confianza garantizan un mayor compromiso de todos.

Si bien estas comisiones fueron coordinadas por los subdirectores, en el transcurso del trabajo otros docentes fueron asumiendo liderazgo. Observamos que compartir el liderazgo constituye un ele-



mento clave para lograr que el conjunto de docentes se involucre en un proceso, en este caso el de elaborar el PCC.

En el gráfico de la página 34 presentamos los procesos vividos por los miembros de las comisiones que involucran actitudes personales como condiciones subjetivas básicas para el cambio. El orden del proceso, como en todo hecho social, no es lineal ni va en una sola dirección. En la práctica se avanza y se retorna con nuevas miradas al punto de partida o intermedios para seguir avanzando.

Este proceso implicó:

- El reconocimiento colectivo de la importancia del PCC como medio para llevar a la práctica una visión educativa compartida, enunciada en el PEI.
- La decisión de asumir responsabilidad institucional frente al currículo, pasando de una autopercepción de ejecutores a una actitud crítica, propositiva y autónoma, con mayor protagonismo y responsabilidad.
- Dotarse de una organización para hacer realidad el PCC: designar comisión, buscar asesoría, planificación, recursos, etcétera.

### a. Disposición favorable al cambio

Esta disposición implica un proceso en que se modifican las percepciones individuales frente a un hecho o problema. Supone aprender a mirar de manera distinta los problemas, verse a sí mismo y a la institución desde una perspectiva diferente. Esta disposición favorece el diálogo entre las distintas percepciones, interpretaciones y opiniones acerca de la realidad, lo cual permite llegar a acuerdos básicos y tomar decisiones.

En la experiencia que vivimos, este primer momento estuvo marcado por el cuestionamiento generalizado a la educación peruana, frente al cual los maestros cambiaron una actitud defensiva por una permeable y autocrítica, reconociendo en su propia institución problemas en la comprensión lectora, carencia de hábitos de estudio o comportamientos agresivos. El reconocimiento de problemas concretos —sobre todo por docentes con liderazgo— los llevó a cuestionar su propio trabajo y a plantear la necesidad de soluciones institucionales.

#### Reflexionar desde la experiencia (4)

En un primer momento, para mejorar los aprendizajes, los maestros pusieron énfasis en vincular los contenidos curriculares con experiencia de vida de los estudiantes e incorporar asuntos públicos en las Unidades de Aprendizaje. Por ejemplo, tratar temas de salud vinculados con la contaminación del medio ambiente y prácticas inadecuadas como la quema de basura.

Constataron que los estudiantes estuvieron más motivados y obtuvieron mejores logros, pero se dieron cuenta de que así no podían resolver el problema de la falta de articulación entre niveles, la ampulosidad y repetición de contenidos y, por lo tanto, no percibían logros en el plano institucional. Entonces, decidieron retomar o iniciar el proceso de elaboración del PCC.

Todo proceso de cambio se inicia cuando las personas que deben llevarlo a cabo comprenden que es necesario hacerlo. Esta comprensión no solo es de carácter racional, sino que involucra la dimensión afectiva. Así, el cambio, las innovaciones, los retos, van cobrando sentido y perspectiva en los planos personal e institucional.

Para cambiar las condiciones y prácticas con respecto al currículo escolar, hace falta vivir un proceso crítico y reflexivo sobre la propia práctica, para asumir una actitud no pesimista sino más bien responsable. Consideramos que la conciencia crítica implica:

- Una actitud autocrítica hacia el propio trabajo y sus resultados, en los planos personal e institucional.
- La decisión de asumir medidas correctivas frente a problemas concretos. Por ejemplo, qué hacer frente a la reducción del número de alumnos matriculados, a los retiros y traslados de estudiantes o al descontento de padres de familia.

#### Reflexionar desde la experiencia (5)

Los maestros de una institución educativa analizaron los resultados de la evaluación realizada a estudiantes de 6<sup>to</sup> grado de Primaria y 2<sup>do</sup> grado de Secundaria (Mora, 2004). Encontraron bajos resultados en tres indicadores referidos a comprensión lectora, mientras que los resultados sobre su interés social eran altos.

Los docentes se plantearon preguntas como: ¿estamos haciendo lo suficiente para que aprendan? ¿Cómo aprovechar el interés y conocimiento de los estudiantes sobre su entorno social para mejorar los aprendizajes?

Indicador	Primaria	Secundaria
Identifica la idea principal de un texto.	El 7,4% de estudiantes alcanza el nivel de logro.	El 40% de estudiantes alcanza el nivel de logro.
Opina sobre la utilidad de un texto.	Solo reconocen una utilidad.	La mayoría reconoce dos utilidades.
Hace un resumen.	El 30% de estudiantes reconoce la idea principal e incluye tres o más ideas secundarias.	El 37% de estudiantes reconoce la idea principal e incluye tres o más ideas secundarias.
Se interesa en temas de actualidad de su contexto.	El 79% de estudiantes conoce tres noticias.	El 86% de estudiantes conoce tres noticias.
Identifica asuntos públicos de su entorno.	El 51% de estudiantes los identifica.	El 93% de estudiantes los identifica.

- Una mayor conciencia y valoración de la diversidad y la desigualdad entre los estudiantes, y sus implicancias para la educación y el trabajo de los maestros.

“Reflexionar desde la experiencia (5)” muestra un ejemplo de lo que significó este proceso con las comisiones que acompañamos.

#### c. Compromiso institucional

Una condición para asumir un compromiso es comprender en qué consiste, por qué, para qué y con quién se asume este. Por eso es muy importante que las personas —en este caso los maestros, directivos, estudiantes y padres de familia— puedan:

- Sentirse parte de un colectivo con una visión institucional compartida.

- Mostrar un buen nivel de confianza para construir juntos.
- Valorar su propio trabajo y el reconocimiento de sus colegas.
- Tener una actitud positiva para resolver posibles contradicciones en función de los objetivos institucionales.

## 2. Primera etapa de la elaboración del PCC

### a. Construir sentido institucional

Para realizar cambios significativos, las personas e instituciones necesitamos saber la razón y la finalidad del cambio; es decir, debemos identificar y definir su sentido. Conociendo el *por qué* y el *para qué*, es posible responder de manera más adecuada a la pregunta de *cómo* hacer el cambio.

En el caso del proyecto curricular (PCC), se trata de hacer cambios que afectan no solo un documento de trabajo, sino lo que sabemos y hacemos como maestros en el aula y en la escuela, para responder de manera más pertinente a las necesidades de los estudiantes, a las expectativas de los padres, a las demandas sociales, etcétera.

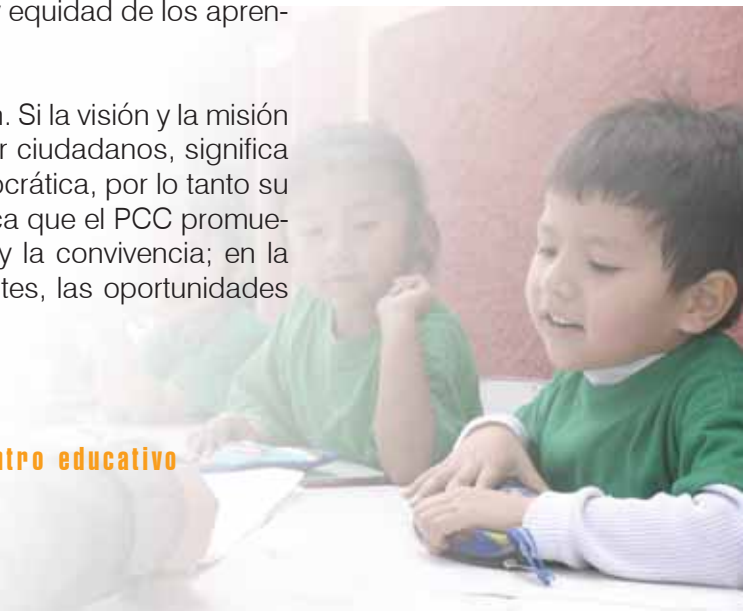
La construcción del sentido del PCC guarda estrecha relación con la visión, misión y principios pedagógicos expresados en los proyectos educativos institucionales y en diálogo con el diseño curricular nacional, que define el marco teórico, el propósito de la Educación Básica, las competencias, las áreas y contenidos, etcétera, con la finalidad de asegurar coherencia y unidad en el sistema educativo. Implica por parte de los sujetos capacidad crítica y reflexiva para discernir y tomar decisiones. El procedimiento técnico corresponde a la diversificación del diseño curricular básico, para asegurar calidad y equidad de los aprendizajes a todos los estudiantes.

Un ejemplo puede ayudar a explicar esta relación. Si la visión y la misión de una institución educativa se orientan a formar ciudadanos, significa que ha asumido un enfoque de educación democrática, por lo tanto su práctica debe expresar esta opción. Esto significa que el PCC promueve relaciones democráticas en la organización y la convivencia; en la atención a la diversidad cultural de los estudiantes, las oportunidades de aprendizaje, los contenidos, etcétera.

### Desde la experiencia (6)

En la experiencia que acompañamos, la disposición favorable al cambio, la conciencia crítica y el compromiso con respecto al PCC se vieron favorecidos por los siguientes factores:

- Ampliación de la perspectiva de su trabajo profesional con el enfoque de educación democrática.
- Participación en actividades de las redes de escuelas: campañas por los derechos de los niños, de cuidado del medio ambiente, cuidado de la salud, encuentros de creatividad docente, etcétera.
- Acceso a información de distintas fuentes sobre resultados de la educación: pruebas de PISA, Plan de Educación para Todos, evaluación externa de competencias ciudadanas (TAREA), evaluación de aprendizajes de sus respectivas instituciones, recomendaciones de la Comisión de la Verdad.
- Acceso a experiencias pedagógicas innovadoras realizadas en instituciones educativas públicas y privadas.



En el gráfico siguiente, nos proponemos ilustrar la relación entre la construcción del sentido y el procedimiento en la elaboración del PCC.



### b. Recuperación y reflexión sobre la propia experiencia

Generalmente, las instituciones educativas cuentan con información del contexto local, sea de elaboración propia (PEI) o de otras fuentes. La principal limitación está en el escaso uso que se hace de dicha información para tomar decisiones con respecto al currículo escolar y los aprendizajes.

Para la elaboración del PCC, la comisión revisó distintas fuentes de información sobre el distrito y su propia institución (nóminas de matrícula, actas, informes pedagógicos) especialmente referidas a educación y aprendizajes, con la finalidad de hacer propuestas más pertinentes a su realidad.

Esta revisión estuvo acompañada de la lectura de textos sobre teoría pedagógica y curricular (ver "Ficha de análisis de textos"), de experiencias de elaboración de PCC por otras instituciones educativas, con la finalidad de contar con nuevos criterios para el análisis de la realidad y nuevas perspectivas que orientaran el trabajo y la reflexión de la comisión (ver cuestionario "¿En qué estamos y hacia dónde avanzar?", en la página 39).

En las páginas 40 y 41, presentamos ejemplos de la mirada de la realidad desde otra perspectiva:



**Nora Cépeda García**



### Ficha de análisis de textos

1. Autor del artículo
2. ¿A quiénes se dirige?
3. ¿Qué conceptos plantea el autor y cómo los relaciona?
4. ¿Cuál es el propósito del texto?
5. Diálogo con la realidad
  - ¿Qué de lo que dice el autor coincide con nuestra realidad? ¿Y qué no corresponde?
  - ¿Qué aporta a nuestra realidad y para el PCC?
  - ¿Qué podemos aportar al tema desde nuestra realidad?
6. Conclusiones: ¿qué aprendimos del texto en diálogo con nuestra realidad?

### Questionario

#### ¿En qué estamos y hacia dónde avanzar?

*Reflexionemos sobre:*

1. ¿Qué nos preocupa de la situación actual del centro educativo?
2. ¿De qué nos sentimos satisfechos? ¿Por qué?
3. ¿Qué necesitamos cambiar? ¿Por qué?
4. ¿En qué consistiría el cambio?
5. ¿Cuál es el cambio esperado?
6. ¿Cuáles son las posibilidades y cuáles las limitaciones para hacerlo?
7. Conclusiones

*Sugerimos los siguientes tiempos:*

- a. Reflexión personal (10').
- b. Intercambiar en grupo, máximo de seis personas, sus puntos de vista, sobre el nivel o área, identificando las coincidencias y las divergencias (30').
- c. Socializar el trabajo de los grupos (30').
- d. A partir de las preguntas y opiniones, elaborar conclusiones sobre toda la institución (20').

Tiempo total: 1 hora 30 minutos.



## Reflexionar desde la experiencia (7)

Los cuadros y comentarios son producto del análisis de documentos para explicar la disminución de alumnos en una de las instituciones educativas.

### Problemática de la institución

En sus cuarenta años de existencia, el CNI ha pasado por etapas de crecimiento y auge para entrar, a partir de la década de 1990, en un proceso de crisis que se manifiesta claramente en la reducción paulatina de secciones a causa de una matrícula que decrece de año en año, sobre todo en el nivel de educación secundaria, como se puede ver en el siguiente cuadro:

<i>E. Secundaria</i>	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Nº de alumnos	1 658	1 489	1 473	1 368	1 343	1 351
Nº de secciones	45	44	42	43	41	41

Elaboración propia: Nancy Betetta.

Fuente: *Censo escolar y estadística anual*.

En Primaria e Inicial no ocurre lo mismo, pues han ido aumentando secciones, como se puede observar en el siguiente cuadro. Sin embargo, esto no cambia la visión general de crisis de la institución:

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<i>E. Primaria</i>						
Nº de alumnos	879	966	1 019	983	1 071	996
Nº de secciones	24	26	30	30	30	30
<i>E. Inicial</i>						
Nº de alumnos	151	170	207	192	214	242
Nº de secciones	06	06	07	07	08	08

Elaboración propia: Nancy Betetta.

Fuente: *Censo Escolar y estadística anual*.

El turno nocturno, por su parte, en el presente año ha matriculado a 73 alumnos (26 varones y 47 mujeres) en el nivel de Educación Primaria, con edades que fluctúan entre 9 y más de 40 años, mientras que en Secundaria se han matriculado 283 alumnos (151 varones y 131 mujeres) con edades que van desde 13 años a más de 40 años. En esta modalidad también hay un decrecimiento importante que está llevando, en Primaria, a la fusión de grados para que sean atendidos por un solo profesor.

	2003		2004	
	<i>E.S.A.</i>	<i>E.P.A.</i>	<i>E.S.A.</i>	<i>E.P.A.</i>
Nº de alumnos	449	101	283	73
Nº de secciones	10	05	10	05
Nº de profesores			10	03

Elaboración propia: Nancy Betetta.

Fuente: *Censo Escolar y estadística anual*.





### Reflexionar desde la experiencia (8)

Algunos datos obtenidos entre los años 2000 y 2003 que podrían explicar la situación crítica que nuestra institución está atravesando —sobre todo en la Educación Secundaria— son:

- Un 40% de alumnos que termina Primaria abandona el centro educativo para seguir estudios secundarios en otros centros. La mayoría de los mejores alumnos está en este grupo. La razón más frecuente que dan los padres es el clima de desorden e indisciplina que hay en la Secundaria.
- Lo anterior determina que en la Secundaria existe una población escolar que, en promedio, muestra bajo rendimiento. Entre los años 2000 y 2003, solo 44% ha sido promovido en forma invicta, mientras que 36% ha llevado entre uno y tres cursos a recuperación académica, alrededor de 15% repite el grado y 5% se retira de la institución.
- No hay articulación ni en la metodología aplicada, ni en los contenidos curriculares de Primaria y Secundaria.

### Reflexionar desde la experiencia (9)

#### Problemas identificados

1. Los alumnos de las secciones C y D generalmente tienen más edad y también otros intereses.
2. No todos los docentes están preparados para los cambios. Depende de la responsabilidad de cada uno para hacer su trabajo.

#### Propuestas

- Rescatar de cada sección lo mejor que tiene.
- Trabajar hábitos de estudio, método y técnicas.
- Que en cada sección haya grupos heterogéneos atendiendo la propuesta de Vigotsky con respecto a ZDP.
- Usar como estrategia el aprendizaje entre alumnos, trabajo en equipos.
- Variar la metodología para dar oportunidad a todos, según propuesta de inteligencias múltiples.
- Orientar a los alumnos de manera personal.
- Identificar los problemas que tienen —por ejemplo la violencia doméstica— y cómo influyen en su bajo aprendizaje.



### c. La observación entre pares sobre desempeño de docentes y estudiantes

Las visitas en aula tienen antecedentes en el Proyecto de Innovaciones Educativas en el distrito de Independencia (PIEDI), en el cual también participó uno de los centros educativos que acompañamos, con resultados muy positivos como estrategia para aprender de la experiencia, desde el punto de vista de los docentes participantes. La visita a un colega en calidad de observador permite reconocer lo que en realidad ocurre en el aula, más allá del discurso y los buenos deseos. Además, produce el efecto del espejo, pues el observador puede identificar en el colega observado lo que personalmente le ocurre. Para que esta estrategia de formación entre pares dé los frutos esperados, se debe contar con las condiciones adecuadas. La principal es la aceptación del observador y la del observado. Esta estrategia solo es posible como parte de un proceso formativo, y en el momento en el que se cuente con la disposición adecuada, tanto por parte de los docentes como por el personal directivo.

Para hacer realidad las visitas en aula, se trabajó con cada una de las comisiones, dando origen al siguiente documento:

#### Visitas en aula

##### Propósito

Observar lo que ocurre en las aulas con respecto a la participación, la metodología que se emplea, el uso del tiempo y el trabajo en equipo. La información recogida servirá para hacer sugerencias en el PCC, más pertinentes a la realidad del centro educativo.

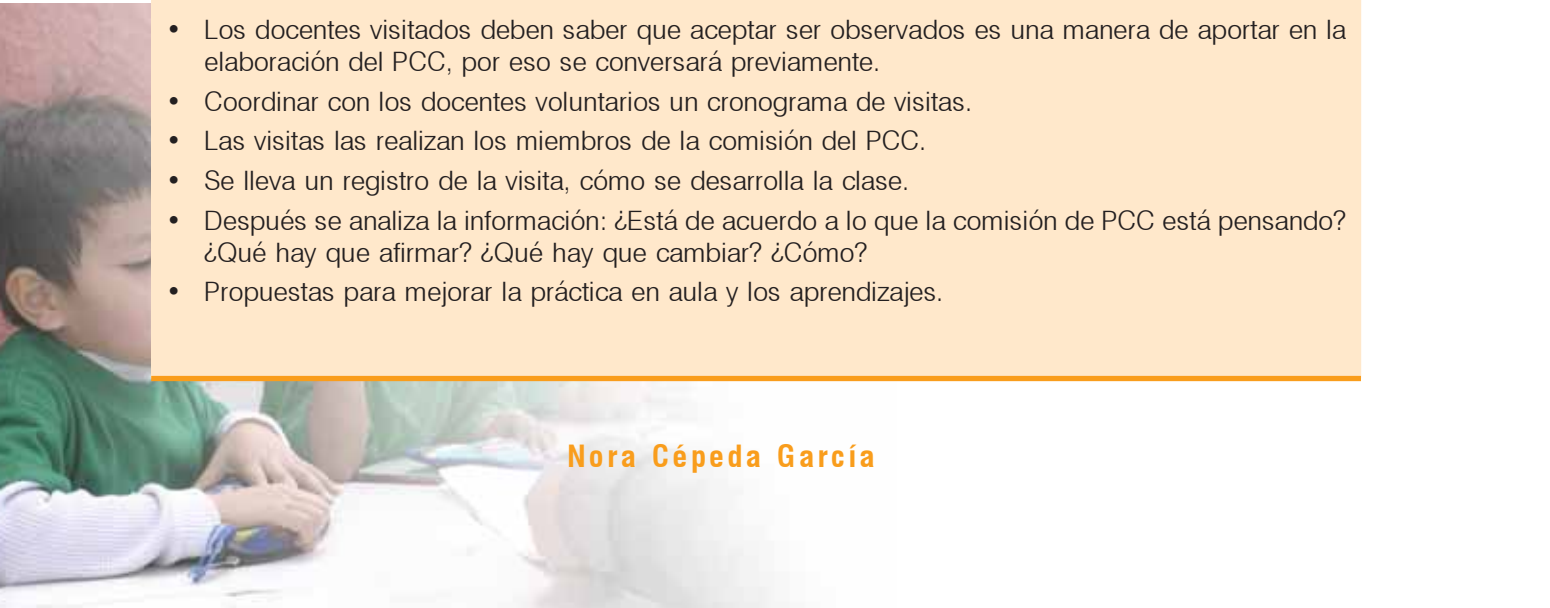
##### En qué consiste

- Estar presente durante una clase para observar cómo se desarrolla y hacer un registro para su posterior análisis: la secuencia, el método, la organización del trabajo, el tiempo y el uso de materiales. No se trata de supervisar ni de dar informes a la dirección.
- Observar lo que hace el docente y la respuesta de los alumnos.
- Después de la visita, y solo si el docente observado lo pide, se hacen comentarios y sugerencias.
- Lo que observamos servirá como información de la realidad para el PCC, para hacer sugerencias factibles.

##### Procedimiento

- Los docentes visitados deben saber que aceptar ser observados es una manera de aportar en la elaboración del PCC, por eso se conversará previamente.
- Coordinar con los docentes voluntarios un cronograma de visitas.
- Las visitas las realizan los miembros de la comisión del PCC.
- Se lleva un registro de la visita, cómo se desarrolla la clase.
- Después se analiza la información: ¿Está de acuerdo a lo que la comisión de PCC está pensando? ¿Qué hay que afirmar? ¿Qué hay que cambiar? ¿Cómo?
- Propuestas para mejorar la práctica en aula y los aprendizajes.

**Nora Cépeda García**



¿Qué aprendieron los maestros observadores?

- Es importante programar las clases y atender la diversidad con que los maestros nos encontramos en las aulas. Hace falta desarrollar estrategias para los estudiantes distraídos, los tímidos, etcétera.
- El trabajo de estudiantes en equipo funciona mejor cuando el grupo no es muy numeroso. De lo contrario, solo trabajan algunos. El espacio y el mobiliario pueden ayudar o interferir en este trabajo.
- Hacen falta nuevas estrategias de supervisión docente de los directivos para que la supervisión sea una oportunidad para aprender y mejorar.
- Observando, uno aprende lo que no puede hacer mientras desarrolla su clase, o no se da cuenta.

Además de obtener información para el PCC, los docentes observadores plantearon que las visitas en aula sirvieron para imaginar una forma de supervisión más constructiva y menos fiscalizadora. Esta afirmación nos sugiere un cambio en favor de una cultura de evaluación en la escuela, con fines de mejoramiento del desempeño profesional.

#### Reflexionar desde la experiencia (10)

Testimonios de docentes que hicieron observaciones en aula

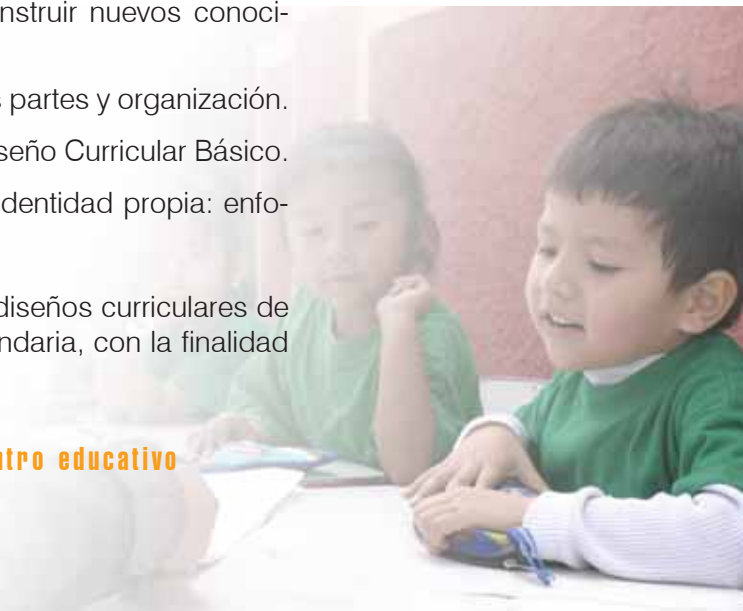
- “En una clase sobre aumentativos y diminutivos no se usó ningún material, y fue muy expositiva. Los niños hicieron trabajo en grupo, pero de manera inadecuada: les faltaba orientación. El uso del tiempo fue inadecuado. Las docentes también expresaron su deseo de poder hacer visitas a otras docentes” (Primaria).
- “El docente incentivó la participación de los alumnos con la nota. Participaron, pero en desorden y en forma inequitativa. Los alumnos copiaron al dictado la información sobre el tema. Ausencia de material. Es positivo que el docente ponga el esquema de la clase para que los alumnos se ubiquen durante su desarrollo. Aprovechó todo el tiempo” (Secundaria).
- “Las docentes observadas manifestaron sentirse cómodas y aceptaron las sugerencias. Han pedido que se continúe con las visitas entre docentes y quieren ser observadoras”.

#### d. Construcción de nuevos conocimientos: aprender de experiencias similares

Conocer otras experiencias de elaboración de PCC contribuye a afirmar el propio compromiso y a reconocer la diversidad de miradas y posibilidades en el proceso y en el producto. Analizar el trabajo realizado por docentes de otras instituciones educativas también es una estrategia para aprender de la experiencia, valorarla y construir nuevos conocimientos. Propusimos los siguientes pasos:

- Identificar la estructura del documento: sus partes y organización.
- Identificar los aspectos comunes con el Diseño Curricular Básico.
- Reconocer las características que le dan identidad propia: enfoque, ejes, temas transversales.

Los docentes de ambas comisiones analizaron diseños curriculares de los niveles de educación Inicial, Primaria y Secundaria, con la finalidad de identificar sus componentes y enfoques:



### Reflexionar desde la experiencia (11)

Después de una visita, la comisión del CNT técnico llegó a las siguientes conclusiones:

- Hace falta fundamentar en el PCC cómo se articulan Ciencias y Humanidades con el área técnica.
- Es conveniente que los docentes de ciencias y humanidades conozcan los contenidos prácticos del área técnica, para que contribuyan desde los diferentes cursos o áreas. Por ejemplo, si en un área técnica aprenden conexiones eléctricas, que en Física aprendan cómo se produce la electricidad.
- Explicar la relación entre los mini talleres con los niños de 5<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup> de Primaria con las áreas técnicas de Secundaria, para articular las competencias a desarrollar: habilidades, actitudes y conocimiento.

### Reflexionar desde la experiencia (12)

En general, hay un divorcio entre teoría y práctica. Un logro importante en esta etapa fue que los maestros de las comisiones empezaron a poner dialogar sobre su experiencia cotidiana. Así, por ejemplo, a partir de aportes teóricos de Vigotsky surgió la siguiente reflexión: si en el aprendizaje influyen la cultura y la ayuda de los compañeros.

- ¿Cuál es la mejor forma de ubicar a los alumnos en las secciones? ¿Por orden de mérito? ¿Por edades?
- ¿Por qué los resultados de los alumnos de las secciones C y D siempre son más bajos?
- ¿Se trata solo de los alumnos que no estudian, o tiene que ver también la metodología de los maestros?

- Diseño curricular de la red nacional Fe y Alegría.
- Avance del diseño curricular para el 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> de Secundaria del colegio José María Arguedas de Carabayllo.
- Currículo por competencias para la escuela primaria, elaborado por TAREA.
- Diseño curricular del colegio César Vallejo, del Cusco.

Asimismo, visitaron otras instituciones educativas identificadas por sus experiencias innovadoras integrales o por compartir objetivos. Es el caso de los colegios técnicos, como el colegio Jesús Obrero de Comas y el CNT 3052. Lo que más les impactó fue la convicción y el compromiso que demuestran los docentes con sus respectivos proyectos pedagógicos.

### Lectura y análisis de documentos

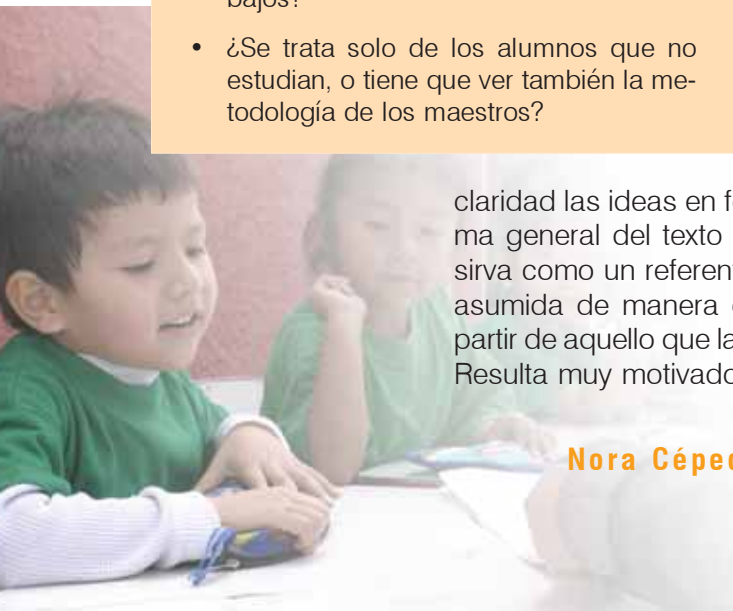
La lectura y el análisis de textos sirvieron para que los docentes pudieran compartir sus puntos de vista y contrastarlos con propuestas teóricas sobre el currículo. Se puso énfasis en la relación entre el currículo y las orientaciones educativas, en especial de autores que propugnan una educación ciudadana en la escuela. La lectura y el intercambio de opiniones constituyeron un espacio para poner en diálogo la práctica y la teoría, en condiciones reales y en función de la elaboración del PCC.

#### e. Elaboración del PCC de manera participativa: producción de las comisiones

El conocimiento sobre la realidad en diálogo con la teoría es una condición importante para asumir el desafío de ordenar y expresar con claridad las ideas en forma escrita. Un primer paso es definir un esquema general del texto —en este caso, del documento del PCC— que sirva como un referente de la producción, más aún cuando la tarea es asumida de manera colectiva. Optamos por elaborar un esquema a partir de aquello que la comisión consideraba imprescindible en un PCC. Resulta muy motivador para los docentes encontrar gran coincidencia

claridad las ideas en forma escrita. Un primer paso es definir un esquema general del texto —en este caso, del documento del PCC— que sirva como un referente de la producción, más aún cuando la tarea es asumida de manera colectiva. Optamos por elaborar un esquema a partir de aquello que la comisión consideraba imprescindible en un PCC. Resulta muy motivador para los docentes encontrar gran coincidencia

Nora Céspedes García



entre su propuesta con las orientaciones de especialistas en currículo. Este encuentro se produjo como resultado de su proceso de formación sobre el tema.

En el proceso de producción de la comisión, propusimos los siguientes momentos:

- Elaboración de texto escrito sobre cada uno de los puntos del esquema.
- Presentación del texto a toda la comisión de PCC para recibir sugerencias.
- Revisión del texto e incorporación de sugerencias.
- Redacción final.

Con las comisiones se elaboró el esquema del documento proyecto curricular de centro (PCC).

Cada comisión se organizó para desarrollar cada una de las secciones del esquema. En las secciones anteriores presentamos aspectos referidos al contexto y diagnóstico del centro educativo. A continuación explicamos brevemente el desarrollo de otros aspectos involucrados.

### Esquema del documento proyecto curricular de centro (PCC)

#### Presentación

##### Parte I

1. Contexto y diagnóstico educativo local.
2. Diagnóstico del centro educativo: aprendizajes.
3. Nuestro aporte a la educación.
4. Los principios pedagógicos que orientan nuestra práctica.
5. Los ejes curriculares y los contenidos transversales.
6. Perfiles educativos: los alumnos, los maestros, los padres de familia, el personal administrativo y de servicio.
7. La tutoría

#### Proyecto Educativo Institucional

- Visión y misión institucional.
- Objetivos institucionales.

##### Parte II

1. Carteles de alcances y secuencias por áreas curriculares:
  - Las competencias (Inicial y Primaria), las capacidades (Secundaria).
  - Contenidos por áreas y niveles.
2. Orientaciones sobre:
  - Metodología.
  - Evaluación de aprendizajes.
  - Distribución y uso del tiempo.





Todo Proyecto Educativo Institucional explicita los principios pedagógicos que asume como orientadores de su práctica pedagógica. Lo deseable es que dichos principios influyan en todos los aspectos de la vida institucional, en la gestión, la organización, el currículo, las relaciones interpersonales, etcétera. Sin embargo, lo que generalmente ocurre es que los principios no tienen consecuencias prácticas.

Para la comprensión de la función de los principios pedagógicos como orientadores de la práctica, hace falta recurrir al análisis de propuestas pedagógicas, a la reflexión sobre la relación que se puede identificar y establecer entre los datos del contexto, los principios y el trabajo en aula organizado en el currículo escolar.

La experiencia nos mostró que procesos participativos de elaboración del PCC permiten que los protagonistas del hecho educativo se apropien del significado de los principios propuestos y de sus consecuencias prácticas. Con respecto a la elaboración de un PCC que se propone la formación de ciudadanos democráticos, una limitación es la ausencia de los estudiantes y de los padres de familia en el proceso. Sin embargo, el trabajo sostenido de la comisión de PCC y su capacidad para promover la participación del conjunto de docentes constituye un logro importante.

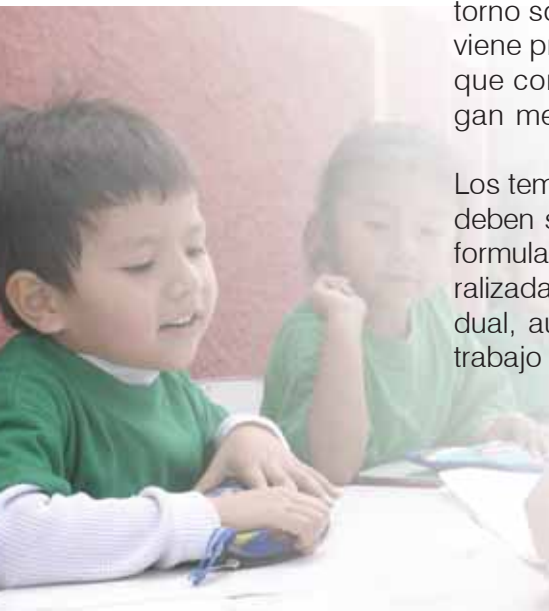
### **Elaboración de temas transversales en el PCC**

Como se indica en las orientaciones curriculares del MED, los temas transversales se establecen y trabajan en función de la realidad educativa y las necesidades de los estudiantes en cada institución educativa.

En el PCC, los temas transversales deben abordar aspectos de la problemática local que, por su dimensión, constituyen asuntos públicos a ser incorporados en el currículo escolar. De esta manera, se construye una visión amplia de los problemas locales y su vínculo con otros factores, más allá de la educación. Estos temas que atraviesan las áreas curriculares deben ser realmente significativos para alumnos, maestros y padres de familia, así como responder al entorno sociocultural y económico-productivo. Con estas premisas, conviene proponer un tema transversal en el plano institucional, de modo que contribuya a un trabajo más articulado entre niveles y se obtengan mejores logros.

Los temas transversales, por comprometer al conjunto de la institución, deben ser ampliamente discutidos para su aprobación y con el fin de formular estrategias para su tratamiento, pues existe la tendencia generalizada a que cada docente resuelva este aspecto de manera individual, aun cuando se sabe que, para lograr resultados, hace falta un trabajo que articule esfuerzos. Lo interesante de este proceso es que

**Nora Cépeda García**





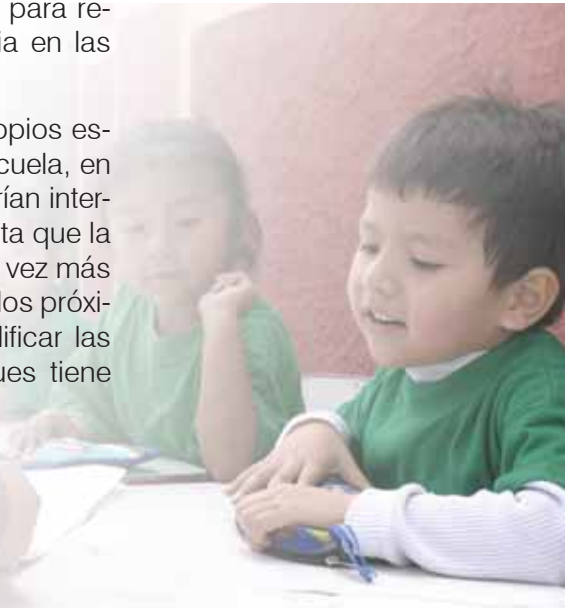
favorece el intercambio de visiones sobre la problemática a enfrentar y ofrece propuestas alternativas que deben ser suficientemente argumentadas, para que sean asumidas como acuerdos institucionales.

Sugerimos los siguientes pasos:

- a. Identificar los problemas más agudos en la vida de la institución, que se relacionan con la problemática del contexto y que no solo involucran a los estudiantes, sino a los docentes, al personal directivo y administrativo, y a los padres de familia. Por ejemplo, después de una lluvia de ideas, una comisión seleccionó los siguientes:
  - Contaminación ambiental en el distrito
  - Falta de práctica de valores, especialmente de responsabilidad
  - Débil identidad con el colegio y con el distrito
  - Iniciación sexual temprana: mentalidad machista, distorsión, obscenidades
  - Desintegración de las familias
  - Agresividad expresada en forma verbal, física y psicológica en todos los ambientes
- b. Intercambiar opiniones sobre los efectos de estos problemas en los estudiantes y qué podría hacer la escuela para aliviarlos o resolverlos. Se establecen relaciones entre estos. Siguiendo con el ejemplo, la desintegración familiar trae como consecuencia la pérdida de valores, baja autoestima, búsqueda de afecto fuera de la familia, comportamiento agresivo, etcétera.
- c. Responder a la pregunta: ¿Qué puede hacer la escuela para resolver este problema o cómo puede influir en su solución?

En el ejemplo que estamos desarrollando, aun reconociendo que la desintegración familiar es un problema fundamental que requiere atención —incluso pidiendo apoyo a otras instituciones—, concluyeron que podrían tratar el tema en escuela de padres y con los estudiantes, ayudándolos a procesar sus experiencias y evitar consecuencias más graves, pero que sus posibilidades para resolver este problema son limitadas porque su influencia en las familias es poca.

En cambio, sobre el comportamiento agresivo de los propios estudiantes —que se expresa de distintas formas en la escuela, en el hogar, en la calle, etcétera— consideraron que sí podrían intervenir de manera más directa. Además, teniendo en cuenta que la violencia se ha generalizado en nuestra sociedad y cada vez más se acepta como normal, la comisión propuso trabajar en los próximos años con toda la comunidad educativa para modificar las relaciones agresivas en todas sus manifestaciones, pues tiene



serias consecuencias en la personalidad, en el comportamiento y en los aprendizajes de los estudiantes.

d. Analizar con mayor profundidad el problema identificado. En este caso, sobre la agresividad y sus distintas manifestaciones: verbal, física y psicológica en todos los ambientes. A partir de sus observaciones cotidianas señalaron lo siguiente:

- Afecta la convivencia en el hogar, la escuela y los espacios públicos.
- Se manifiesta en conductas destructivas: romper, malograr el mobiliario, pintar obscenidades en las paredes.
- Hay mucha agresividad sexual, incluso entre compañeros; son más afectados los más pequeños y las mujeres.
- Algunos alumnos del colegio participan en pandillas, aunque esta situación ha disminuido.
- Se identifican con animales feroces y toman sus nombres para sus grupos.
- Poca tolerancia hacia lo diferente: culturas, religión, sexualidad, etcétera, que se expresa en discriminación entre compañeros.

e. Plantear alternativas: ¿Qué hacer frente a esta problemática?

Con respecto a la agresividad, propusieron lo siguiente:

- Los estudiantes tienen necesidad de afirmar su identidad, su autoestima y tener experiencia de reconocimiento social.
- Hace falta promover otros tipos de liderazgo y actividades para canalizar las energías propias y valiosas de los jóvenes, pero que no encuentran espacios para desarrollarse.
- Asumir el tema transversal en todas las áreas del currículo e involucrar a todos en una campaña para modificar el comportamiento agresivo.

f. Formular el tema transversal de manera que sea fácil de comprender y que afirme el cambio deseado.

Después de distintas propuestas, se llegó a la siguiente: “Practiquemos el buen trato”, que luego se ha ido modificando para acercarla más a la realidad de cada centro educativo. Por ejemplo, “En esta escuela practicamos el buen trato” y “Queremos sentirnos bien tratados en la familia, en la escuela y en todo el distrito”.

Optar por solo un tema transversal en cada institución, obedeció al reconocimiento de que es una experiencia nueva trabajar todos en conjunto, que para resolver un problema se requiere dirigir esfuerzos desde distintos espacios (gestión, currículo, etcétera), que esos cambios llevan tiempo y además la expectativa de lograr resultados visibles.

**Nora Cépeda García**



El propósito de trabajar temas transversales es resolver un problema que afecta la dinámica institucional, cuya solución tendrá incidencia en otros aspectos. Por ejemplo, si disminuye la violencia en sus distintas formas, mejora el clima institucional y la participación, lo cual repercutirá favorablemente en los aprendizajes.

### *Elaboración de perfiles*

Cuando se trata de definir los perfiles, es fundamental comprender que un perfil es un referente de rasgos deseables; en ningún caso un molde que anule la riqueza de la diversidad en busca de homogeneidad.

Una pregunta que ayuda a elaborar los perfiles es: ¿Qué maestros que queremos ser y qué estudiantes queremos formar? Se trata de superar los perfiles como un listado de cualidades deseables o no deseables, pero descontextualizadas.

Al responder la pregunta, es necesario tener en cuenta los principios pedagógicos institucionales, de modo de cada componente del currículo contribuya a su coherencia. Por ejemplo, encontrar relación entre la necesidad de niños y adolescentes de desarrollar su identidad y autoestima con el tema transversal del buen trato contribuyó significativamente a modificar la idea y la función de los perfiles de directivos, docentes, niños y padres de familia.

En las escuelas nos encontramos personas de diversas edades, procedencias, con expectativas y funciones distintas. Para que un PCC sea pertinente, tiene que responder a las necesidades de desarrollo personal y del aprendizaje de los estudiantes con los que trabajamos, con sus potencialidades y limitaciones. Reconocer la diversidad cultural, étnica, lingüística y otras como punto de partida nos plantea el reto de crear el ambiente propicio para aprender a convivir en y con la diversidad. También es necesario reconocer la diversidad en el grupo de docentes, directivos y padres de familia, pues desde distintos roles todos están involucrados en el proceso educativo.

Después de una larga experiencia que da cuenta de una escuela que intenta homogeneizar a todos, con resultados negativos (discriminación y exclusión), es preciso atender la diversidad como una condición de nuestra realidad, que puede traducirse en enriquecimiento mutuo. Sin embargo, todavía persisten prácticas de discriminación en la vida diaria, que afectan las prácticas escolares de manera abierta o algunas veces de manera muy sutil, como por ejemplo en los criterios para organizar a los estudiantes en las secciones.

Asumir el respeto a la diversidad nos lleva a modificar la manera de entender los perfiles como imagen estática de las personas —sea el perfil ideal o el real— lo que distorsiona la realidad y origina estereotipos. Implica cambios cualitativos en la manera de ver al otro como legítimo otro, con derechos y responsabilidades en la construcción



de un proyecto educativo compartido, según sea estudiante, docente, directivo, padre de familia, líder comunal, autoridad educativa o política, etcétera.

A continuación, en “Reflexionar desde la experiencia (13)”, presentamos un ejemplo de perfil de estudiantes.

Luego de contar con un perfil, algunos docentes sugirieron que los sujetos del perfil respectivo, según su edad, debían opinar sobre la imagen que otros tienen de su persona y sobre la imagen a que se aspira. Conocer cómo es cada uno visto por otros y cómo quisieran ser vistos contribuye

### Reflexionar desde la experiencia (13)

#### ¿Cómo son los niños y adolescentes que educamos?

Los niños y adolescentes que asisten al CNI muestran características que constituyen un potencial de desarrollo personal: activos, responsables, expresivos, empeñosos, participativos y creativos.

Sin embargo, también hay características que deben ser modificadas, como el comportamiento poco tolerante o las respuestas impulsivas que se manifiestan en agresividad. Incluso se han detectado casos extremos en que estudiantes nuestros participan en pandillas juveniles.

Por la situación socioeconómica de pobreza, también es necesario considerar que buen número de estudiantes tiene una autoestima baja, que se manifiesta en timidez, poca comunicación y bajo rendimiento.

En cuanto a los niños que trabajan, podemos identificar diversas situaciones, pues es difícil obtener información exacta debido a que la mayoría participa en trabajos familiares. Un grupo —especialmente de niñas— reemplaza a sus madres que salen a trabajar; otros trabajan por horas ayudando a sus padres, y unos terceros trabajan en forma remunerada o pequeños negocios.

#### ¿A qué imagen de niño y adolescente aspiramos?

Nos proponemos que los niños y adolescentes incorporen nuevas actitudes, habilidades y conocimientos. Describimos brevemente aquellos rasgos que nos comprometemos a desarrollar en nuestros estudiantes, según la edad y el nivel educativo:

- Autoestima: se valoran a sí mismos, a su familia, su cultura, reconociendo sus cualidades positivas y sus limitaciones.
- Creativos: abiertos a nuevas posibilidades, capaces de proponer ideas novedosas, producir cambios en sus juegos, rutinas, etcétera, que lo ayuden a resolver problemas de la vida cotidiana.
- Activos: dispuestos a realizar diversas actividades para aprender, recrearse y socializarse.
- Responsables: asumen compromisos con su familia, compañeros de clase, amigos, y en diferentes tipos de actividades: estudio, deporte, etcétera.
- Honrados: actúan con honestidad con los demás.
- Respetuosos y tolerantes: consideran las opiniones o prácticas de los demás como válidas, reconociendo las diferencias. En caso de desacuerdo, dialogan y buscan puntos de coincidencia que favorezca a las diversas partes.
- Expresivos y espontáneos en sus movimientos corporales, al hablar y expresarse a través del dibujo, la música, el teatro y otras formas.



a que los perfiles constituyan un referente de desarrollo personal deliberado, muy distinto de un modelo único de persona. Esta idea no fue llevada a la práctica por diversas razones. Una es que aún es muy débil la promoción de la participación de estudiantes en este y otros procesos similares. La otra es que la jornada docente no incluye tiempo para este trabajo netamente pedagógico, a lo que se suman las múltiples actividades que desarrollan los miembros de la comisión.

### 3. Segunda etapa de elaboración de PCC

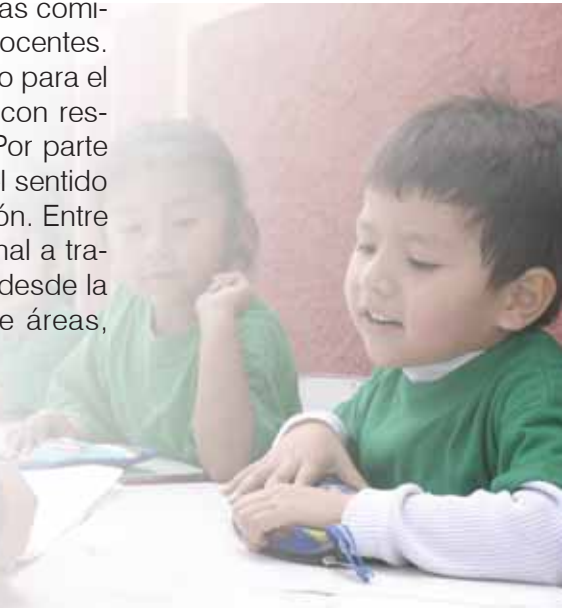
#### a. Comisión de PCC convoca y conduce procesos de participación

Para que la producción colectiva de un grupo de docentes sea legitimada por el conjunto —es decir, no solo aceptada pasivamente sino reconocida como válida y pertinente—, es necesario pedir la opinión del conjunto de docentes que delegaron esta responsabilidad a las comisiones. En nuestra experiencia, los docentes de cada una de las comisiones utilizaron fundamentalmente dos estrategias, según las condiciones y realidad de cada una de las instituciones educativas.

La primera consistió en entregar copias del avance a los coordinadores de áreas o ciclos con un cuestionario, especialmente elaborado, para recoger su opinión y sugerencias con respecto a cada uno de los puntos desarrollados. No siempre la respuesta es la deseada; sin embargo, cuando se logra comprometer a los colegas el resultado es de gran utilidad para todos. Lo interesante es que esta participación se realiza por convocatoria de una comisión, con el apoyo de los directivos y no a la inversa.

La segunda estrategia consistió en la presentación de los avances en una asamblea de docentes, que puede constituirse en una práctica para dar cuenta del trabajo realizado: logros, dificultades, avances y requerimientos. Este espacio es muy significativo para el reconocimiento institucional de la comisión y para fortalecer el compromiso institucional de todos con la tarea de elaborar el PCC.

Es necesario destacar en nuestra experiencia, la importancia que tuvo en cada una de las instituciones el hecho de que sus respectivas comisiones de PCC promovieran la participación de todos los docentes. Creemos que, tanto para los miembros de las comisiones como para el conjunto de docentes, este hecho marcó un momento clave con respecto a la apropiación del proceso de elaboración del PCC. Por parte de los miembros de la comisión, apareció con mucha nitidez el sentido de responsabilidad por los resultados del trabajo de la comisión. Entre el conjunto de docentes, se explicitó el compromiso institucional a través de la opinión profesional sustentada, el aporte específico desde la propia especialidad, la idea de la complementariedad entre áreas, niveles, personal directivo y docentes.





Es necesario insistir en que ni aún en este momento apareció la necesidad de la participación de los padres de familia ni de los estudiantes en este proceso.

### **b. Participación en proceso de articulación del PCC**

Las críticas de los docentes al currículo escolar vigente en el momento de la experiencia que compartimos (2004-2005) son su ampulosidad, falta de pertinencia y desarticulación entre niveles de la Educación Básica Regular, que se intenta resolver posteriormente (MED, 2005). Esperamos que estas deficiencias sean abordadas en este momento de la elaboración del PCC, centrada en la revisión y articulación de los carteles de alcances y secuencias.

Como ya señalamos, la calidad en los aprendizajes está condicionada por las condiciones del contexto y por la pertinencia de la propuesta curricular. En la experiencia que acompañamos, los docentes dieron prioridad a la articulación entre niveles y áreas, para lo cual se convocó a todos los docentes según su especialidad, orientados por las opciones expresadas en los principios pedagógicos, perfiles y temas transversales definidos en la primera parte del documento del PCC.

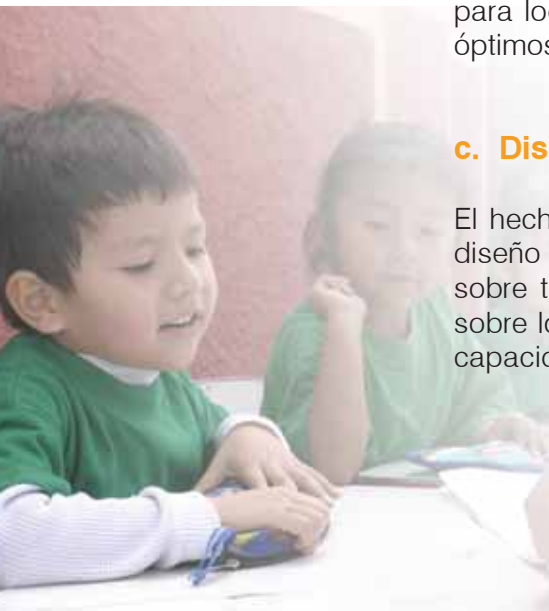
Un espacio y metodología que consideramos adecuados para este trabajo son los talleres pedagógicos, en los cuales los maestros analizan, comparan, proponen y toman decisiones con respecto a qué deben aprender los estudiantes en sus respectivas instituciones educativas, con criterios de pertinencia, equidad y calidad, no solo al interior de la institución, sino en relación con la comunidad local y nacional. Por eso, no es casual que en este momento los docentes perciban la necesidad de contar con la opinión de los estudiantes y los padres de familia.

Como consecuencia, la comisión asume funciones y tareas distintas a la elaboración de la primera parte del PCC. Su principal tarea consiste en convocar la participación de todos los docentes, indispensable para responder al reto de asegurar continuidad y complementariedad entre los niveles de la educación básica (Inicial, Primaria y Secundaria) y entre las áreas curriculares (comunicación integral, ciencia y ambiente, etcétera) para lograr el desarrollo de las competencias, capacidades y lograr óptimos aprendizajes.

### **c. Diseño, conducción y evaluación de los talleres**

El hecho de que cada nivel de la educación básica contara con un diseño curricular significó un problema para el trabajo de articulación, sobre todo porque en cada nivel se plantean conceptos diferentes sobre lo que se quiere desarrollar en los estudiantes: competencias, capacidades y habilidades. Por eso, las comisiones decidieron plan-

**Nora Cépeda García**





tear la articulación a partir de los contenidos, un componente curricular presente en los tres niveles.

Plantear una articulación por competencias en un primer momento de trabajo conjunto tenía el riesgo de desanimar la participación de varios docentes de Secundaria. En cambio, para los docentes de Primaria que manejan el currículo por competencias no es mayor problema dialogar a partir de los contenidos, teniendo en cuenta que las competencias incluyen un saber junto al saber hacer y ser. Por eso consideraron que “lo que deben aprender los alumnos” a través de los años de escolaridad era el punto de articulación más conveniente para iniciar este trabajo.

Objetivo de los talleres: Establecer una secuencia pertinente y coherente de los contenidos curriculares (lo que deben aprender) en cada una de las áreas, desde el 1<sup>er</sup> grado de Primaria al 5<sup>to</sup> de Secundaria.

Estrategia propuesta:

- Organización de comisiones de trabajo por áreas curriculares, integrando a docentes de los diferentes niveles que atiende el centro educativo.
- Publicación anticipada de las comisiones de trabajo, indicando además los materiales necesarios: estructura curricular y unidades de aprendizaje.
- Trabajo de taller: cada comisión revisa la propuesta de la Estructura Curricular Básica de cada nivel, hace precisiones, cambios, modificaciones, según la realidad y los acuerdos institucionales, cuidando de que no queden vacíos o que se repita lo mismo en diferentes grados.
- Los contenidos más pertinentes se organizan según una matriz, elaborada por la comisión, para establecer la secuencia de contenidos.
- Los miembros de la comisión de PCC conducen el trabajo de cada una de las áreas curriculares de acuerdo con su especialidad.
- Cada comisión de área debe entregar el producto final a la comisión del PCC.

Cabe destacar que el trabajo de los talleres resulta muy motivador para los docentes. Por una parte, responde a una necesidad para su trabajo cotidiano, y por otra, siente que su aporte al conjunto, desde la propia especialidad y experiencia, es valorado y tomado en cuenta. Consideramos que, una vez más, las afirmaciones personales y profesionales uni-

#### Reflexionar desde la experiencia: (14)

Esta dinámica se inició con el trabajo simultáneo de todas las comisiones; luego se prolongó varias semanas con gran interés de los maestros, quienes dedicaron tiempo extra para avanzar y concluir la tarea propuesta. En secundaria sirvió para iniciar un acercamiento entre diferentes áreas, tratando de presentar los contenidos de manera coherente y complementaria.

Los cambios curriculares desde el MED prolongaron aun más el trabajo de las comisiones (marzo y noviembre del año 2005).

das al reconocimiento institucional juegan un papel movilizador para fortalecer el trabajo en equipo.

Este trabajo colectivo exige a los docentes recurrir a diferentes fuentes de información actualizada sobre sus respectivas áreas, por lo que constituye un espacio autoformativo en la propia disciplina o curso que les permita un mejor manejo curricular.

#### **4. Sostenibilidad: condiciones para llevar a la práctica el PCC**

Una permanente preocupación de los miembros de las comisiones del PCC es su viabilidad en sus respectivas instituciones. Esta se debe a los cambios frecuentes en la política educativa y a la abundancia de normas que no son evaluadas, lo cual genera desconfianza y pone en duda si el trabajo realizado cumplirá con su objetivo final. En este caso, si el PCC —que significó un esfuerzo de largos meses— se llevará a la práctica.

Por tal motivo, en el tránsito de la primera a la segunda parte de elaboración del currículo las comisiones plantearon la necesidad de un diálogo con sus respectivos directores. Su finalidad estaba centrada en asegurar condiciones institucionales para que el PCC finalice y se lleve a la práctica.

Cabe señalar que el compromiso de los docentes de la comisión de PCC influyó significativamente en las decisiones de los directores, quienes facilitaron los espacios para el trabajo de todo el personal docente en la elaboración de los alcances y secuencias, para las consultas, para la capacitación, etcétera.

Otro factor de suma importancia en la experiencia fue la instalación y funcionamiento de las Comisiones de Gestión Institucional, presidida por el director de cada institución educativa. Esta experiencia democratizadora al interior de la escuela permitió que los miembros de ambas comisiones ubiquen su trabajo en una perspectiva institucional, aunando esfuerzos y coordinando actividades concretas. Un logro importante es haber realizado reuniones conjuntas con una agenda común para tomar acuerdos con respecto a una gestión que recupera la centralidad del trabajo pedagógico.

#### **5. Tensiones encontradas en el proceso de elaboración del PCC**

El hecho de que en el Perú existan currículos oficiales organizados con distintos criterios y ejecutados de manera simultánea ha sido fuente de tensión permanente en la elaboración de un PCC articulado.

**Nora Cépeda García**



Durante la elaboración de la primera parte del PCC, en varias oportunidades la comisión discutió sobre la conveniencia de un currículo por objetivos o por competencias, organizado en cursos o en áreas. La importancia de resolver esta tensión radica en que contar con criterios comunes contribuye a orientar esfuerzos en la misma dirección y facilita el diálogo institucional. Este fue uno de los puntos tratados con la Dirección y las comisiones de gestión, que pese a la autonomía atribuida a las instituciones escolares, no sentían que estuviera en sus manos un cambio curricular de estas características.

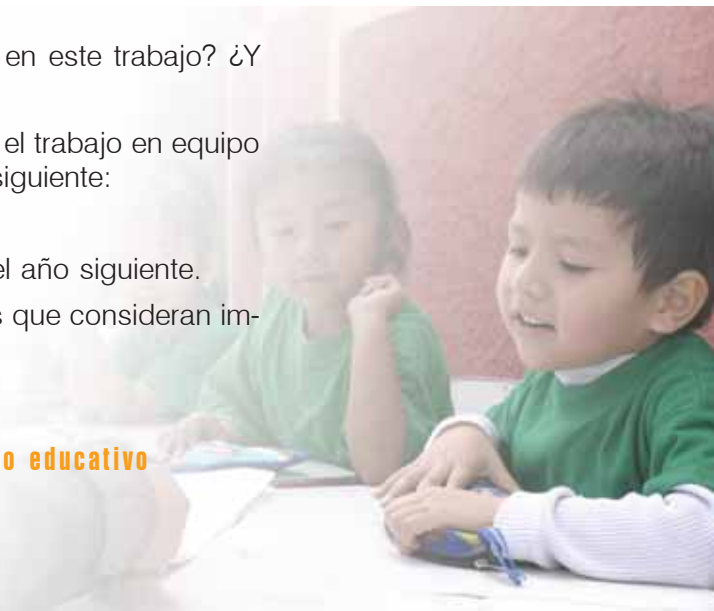
Si bien esta tensión no impidió el avance del trabajo, sí interfirió significativamente, sobre todo en el trabajo por áreas. Esta interferencia se agudizó con la generalización del nuevo currículo para secundaria a inicios del 2005, que significó la revisión total del trabajo de las comisiones, según las normas y orientaciones para el desarrollo de las capacidades propuestas desde el MED. Esta generalización e inicio de articulación de niveles no ha resuelto aún las diferencias conceptuales del currículo de los tres niveles de la Educación Básica. Actualmente se mantienen las siguientes definiciones:

## 6. Evaluación del proceso de elaboración del PCC

Para la evaluación del proceso ha sido importante llevar la memoria escrita de cada sesión de trabajo. Su lectura al iniciar la siguiente sesión permitió mantener una secuencia del proceso, evaluar el cumplimiento de las tareas propuestas y tomar las medidas correctivas adecuadas.

Al terminar el 2004 se realizó una jornada de evaluación que incluyó dos momentos: trabajo personal y trabajo en grupo.

1. Trabajo personal, con la finalidad de que cada docente realice una valoración cualitativa de su aporte personal al proceso y al producto del PCC. Para ello, respondieron a las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál ha sido tu aporte personal a la comisión?
  - ¿Qué dificultades tuviste y cómo las superaste?
  - ¿En qué medida continuarás participando en la comisión de PCC?
  - ¿Cuál es la satisfacción más importante en este trabajo? ¿Y cuál es tu mayor preocupación?
2. Trabajo en grupo, con la finalidad de valorar el trabajo en equipo y su aporte a la institución. Consistió en lo siguiente:
  - Compartir el trabajo personal.
  - Conocer la perspectiva del trabajo para el año siguiente.
  - Señalar por lo menos tres razones por las que consideran importante que el CNI cuente con el PCC.



- ¿Cómo imaginan la función de la comisión en el año 2005?
- ¿Para qué servirá el resultado de esta evaluación? Hacer propuestas concretas.

Las respuestas se orientaron a señalar que el principal aporte de las personas ha sido su tiempo y capacidad profesional, según su compromiso con su respectiva institución. Una dificultad compartida ha sido que el tiempo dedicado a la comisión afectó su tiempo personal, pues el horario de trabajo solo considera el desarrollo de clases.

En cuanto a las satisfacciones, mencionaron su desarrollo profesional y el reconocimiento recibido por sus colegas a partir de la presentación de su trabajo. Es muy importante que las comisiones consideren que su trabajo no culmina entregando un documento, sino que la comisión debería asumir una función motivadora y de acompañamiento para que el PCC se ponga en práctica. Eso supondría hacer acciones de monitoreo y de actualización docente.

En el 2005, las comisiones han continuado su trabajo para concluir con la elaboración del PCC y llevarlo a la práctica.



## Aprendizajes que nos deja la experiencia



1. La elaboración participativa del PCC contribuye a democratizar la dinámica de la escuela. Demanda un liderazgo compartido que convoque a todos los sujetos involucrados en el proceso educativo: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.
2. Este proceso se orienta a mejorar la calidad de los aprendizajes, modificando las prácticas en aula. Sin embargo, por el tiempo prolongado en que se realizó, aún no nos aporta información acerca de los cambios efectivos y sus resultados en los aprendizajes.
3. Para lograr cambios cualitativos desde los sujetos, es de vital importancia construir colectivamente una visión educativa institucional que oriente sus esfuerzos. Implica asumir la complejidad de la tarea educativa en el aula, formando parte de una institución educativa con la que se identifica en su visión, misión, objetivos, enfoques, etcétera.
4. Pasar de una actitud defensiva a una actitud crítica y autocrítica de los docentes con respecto a su desempeño profesional favorece el cambio y el desarrollo institucional. A ello contribuye la presencia de equipos de docentes con liderazgo pedagógico, que promuevan la formación permanente y la innovación educativa entre pares.
5. Es fundamental recuperar la centralidad de los estudiantes para pensar en la escuela no solo como un espacio de aprendizajes escolares, sino de formación ciudadana, lo cual amplía la perspectiva profesional de los maestros y su responsabilidad social por los resultados.
6. Un enfoque de educación democrática contribuye a explicitar el vínculo de la educación con la sociedad y desarrollo a los que aspiramos, plantea el reto de asumir la diversidad como un potencial educativo, así como de disminuir las desigualdades educativas

creando condiciones y oportunidades más equitativas para el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula y la escuela.

7. El trabajo de colaboración entre docentes de los distintos niveles y áreas curriculares de la educación básica favorece una mirada más integral de la educación y la función del currículo escolar. Una idea clave es que partir de la experiencia de vida de los estudiantes e incluir el tratamiento de asuntos públicos que los afectan hace más pertinente el currículo.
8. Para mejorar los aprendizajes de estudiantes y maestros, la gestión de la escuela debe crear las condiciones más favorables en la organización del personal, administración de recursos y clima institucional.
9. El aspecto más difícil de encarar con los docentes es el de la relación con el conocimiento, lo cual se explica por la formación academicista de la que han sido partícipes, que los lleva a sobrevalorar el conocimiento occidental en desmedro del conocimiento producido por las diversas culturas. Además, contamos con escasa investigación e información al respecto. Cuestionar la casi única forma de relación con el conocimiento oficial produce inseguridad al no contar con alternativas.
10. En conclusión, creemos que este proceso ha contribuido a modificar la autopercepción docente, lo que incidirá favorablemente en su desempeño profesional, su relación con los estudiantes, con el contexto, y con el conocimiento, sobre lo cual hay todavía mucho por seguir investigando.





## Bibliografía



Albó, Xavier

2003 "Iguales aunque diferentes". En *Guía didáctica curso interculturalidad*. [Diploma de Segunda Especialidad Educación Intercultural]. Lima: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apple, Michael

1997 *Teoría crítica de la educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Arana Cardó, José

2002 *El PEI: herramienta para refundar la escuela. Guía para la planificación estratégica*. Lima: PIEDI (Proyecto de Innovaciones Educativas en el distrito de Independencia).

Céspedes García, Nora

2002 "Maestros: ciudadanos y forjadores de ciudadanía". En: revista *Palabra de Maestro* N° 34.

Filloux, Jean Claude

1996 *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, José

1997 *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

Giroux, Henry

1997 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. (Cuarta edición). [Prólogo de Paulo Freire]. México: Siglo XXI editores.

León Zamora, Eduardo

2001 *Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular. Propuesta para la Educación Secundaria*. Lima: TAREA.

Ministerio de Educación del Perú

2004 *Lineamientos de política 2004-2006*. Suplemento contratado al diario La República. Lima: MED.

2005 *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. Lima: MED.

- Mora, Magali  
2004 Informe de evaluación intermedia del proyecto '*Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad. Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos (2004-2005)*'. [Documento inedito]. Lima: TAREA.
- Naval, Concepción  
2003 "Democracia y participación en la escuela". En revista electrónica *Anuario Filosófico* XXXVI/1-2. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Navarro, Luis  
2003 "La noción de 'condiciones de educabilidad' como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión". [Documento]. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Pasco, Consuelo, Nora Cépeda y Luisa Pinto  
2002 *Giraluz Giramundo. Guía para docentes de tercer ciclo de educación primaria*. Lima: TAREA.
- Rivero, José  
2003 *Propuesta de nueva docencia en el Perú*. Lima: MED.
- Tamagno, Carla  
2003 "Los peruanos en Milán: políticas de identidad y producción de localidad". En Degregori, Carlos Iván (editor), *Comunidades locales y transnacionales. Cinco estudios de caso en el Perú*. Lima: IEP.
- TAREA Asociación de Publicaciones Educativas  
2004 *Proyecto 'Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad. Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos (2004-2005)*'. [Documento inedito]. Lima: TAREA.
- Toro, José Bernardo  
1999 *Educación para la democracia*. [Documento interno]. Santo Domingo: FUNREDES. Disponible en Internet: <http://funredes.org/espanol/institucion/documentosinternos.php3/docid/358> (consulta: 5 de diciembre de 2006)
- Ugarte, Darío y Mirtha Villanueva  
2002 *Saberes y sentires para educar en democracia. La escuela como experiencia democrática*. Lima: TAREA.

